CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS

POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA

Formação Docente e
Políticas Públicas em Diálogo

POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA

formação docente e políticas públicas em diálogo

POR UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA

formação docente e políticas públicas em diálogo

Cláudia Solange Rossi Martins

Por uma universidade inclusiva: formação docente e políticas públicas em diálogo

Autora:
Cláudia Solange Rossi Martins

Editor:
Heitor A. de Farias Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Martins, Cláudia Solange Rossi
Por uma universidade inclusiva : formação docente e políticas públicas em diálogo / Cláudia Solange Rossi Martins. -- 1. ed. -- João Pessoa, PB : Editora Oiticica, 2025.
Bibliografia.
ISBN **978-85-85264-50-5**
1. Educação inclusiva 2. Ensino superior 3. Formação docente - Metodologias ativas 4. Políticas educacionais 5. Universidades e escolas superiores - Brasil I. Título.
25-283924 **CDD-370.71**

Índices para catálogo sistemático:
1. Políticas educacionais : Professores : Formação profissional : Educação 370.71
Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Copyright © 2025, Editora Oiticica, alguns direitos reservados
Copyright do texto © 2025, a autora
Copyright da edição © 2025, Editora Oiticica

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercialSemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/>. Direitos para esta edição cedidos à Editora Oiticica pelos autores e organizadores desta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos seus autores, não representando a posição oficial da Editora Oiticica.

contato@editoraoiticica.com.br | www.editoraoiticica.com.br
João Pessoa, PB

CONSELHO EDITORIAL
Ana Karine Farias da T. C. Pereira (UFPB)
Danielle Fernandes Rodrigues (UFPB)
Geraldo B. de Oliveira Junior (IFRN)
Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra (FCU)
José Gláucio F. de Figueiredo (UFCG)
José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
José Nikácio Junior Lopes Vieira (UFPB)
Julyana de Lira Fernandes Gentle (FCU)
Larissa Jacheta Riberti (UFRN)
Luiz Gonzaga Firmino Junior (UFRN)
Mayara de Fátima M. de Souza (PUC/SP)
Reginaldo de Sousa Andrade (UFPI)
Wendel Alves Sales Macedo (UFPB)

Nascida na cidade de São Paulo, a **Prof. Dra. Cláudia Solange Rossi Martins** construiu uma carreira marcada pelo compromisso permanente com a educação inclusiva e de qualidade. Desde 2014 é professora efetiva da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Belém, onde atua em cursos de graduação e pós-graduação após aprovação em concurso público de provas e títulos. Formou-se em Pedagogia pelo então Instituto Adventista de Ensino, hoje UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo) e, desde cedo, buscou ampliar sua formação com especializações em: Supervisão Escolar (Fundação Severino Sombra, RJ), Metodologia do Ensino (UNASP) e Libras (FACIBRA). Concluiu o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com a dissertação: "A identificação do aluno com potencial para Altas Habilidades/Superdotação no sistema educacional adventista em Manaus". Obteve o título de Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), defendendo a tese "Análise das habilidades sociais de adolescentes com e sem indicadores de dotação e influências sociodemográficas". Em 2025, finalizou o estágio pós-doutoral na Universidade Federal da

Paraíba (UFPB), deixando importante contribuição para a comunidade acadêmica, por meio do artigo "A influência das políticas educacionais na formação docente para a inclusão no ensino superior", em coautoria com a Profª Drª Janine Marta Coelho.

Antes de ingressar na UFRA, a professora Cláudia atuou por mais de duas décadas na educação básica e superior em diferentes regiões do país. Exerceu funções de docente, coordenadora pedagógica e diretora em escolas adventistas de São Paulo (SP), Belém (PA), Porto Velho (RO), Uruará (PA), Manaus (AM) e Lavras (MG). Na Faculdade Adventista de Minas Gerais (FADMINAS) coordenou o Ensino Fundamental e ministrou disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu. Essa vivência inter-regional, sobretudo na Região Norte, proporcionou-lhe uma visão abrangente dos desafios e potencialidades da educação brasileira. Convivendo com realidades socioeconômicas diversas, a autora consolidou uma perspectiva que valoriza práticas pedagógicas sensíveis à pluralidade cultural e às necessidades de todos os estudantes.

O presente livro, "Por uma Universidade Inclusiva", nasce do estudo realizado durante o pós-doutorado e transforma resultados acadêmicos em linguagem acessível a educadores, gestores e futuros professores. Mais do que apresentar dados, a autora convida o leitor a refletir sobre políticas de inclusão, formação docente e o papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa.

Com mais de trinta anos dedicados à docência, gestão e pesquisa, a Prof. Dra. Cláudia Solange Rossi Martins reafirma sua convicção de que a educação é o caminho para a transformação social — e de que o conhecimento precisa circular além dos muros acadêmicos. Este livro faz parte desse compromisso.

E-mail: claudia.martins@ufra.edu.br
https://orcid.org/0000-0001-6769-376X
Currículo Lattes:
https://lattes.cnpq.br/5366692380553498

SUMÁRIO

19 Capítulo 1

Conceito de Política Educacional Inclusiva. Políticas para a Educação Inclusiva no Brasil. A Política Educacional na prática: a complexidade de garantir educação para todos.

43 Capítulo 2

O Público-alvo da Educação Especial: quem são eles? Quem é a Pessoa com Deficiência (PcD). Quem é a Pessoa com Deficiência Física. Quem é a Pessoa com Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira). Quem é a Pessoa com Surdez/Deficiência Auditiva. Quem é a Pessoa com Surdocegueira. Quem é a Pessoa com Paralisia Cerebral. Quem é a Pessoa com Transtorno do Neurodesenvolvimento. Quem é a Pessoa com Deficiência Intelectual. Quem é a Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quem é a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Quem é a Pessoa com Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TEF). Quem é a Pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

145 Capítulo 3

A questão da Inclusão. Ações afirmativas.

163 Capítulo 4

A formação docente para o magistério no Ensino Superior.

175 Capítulo 5

A Pesquisa.

195 Capítulo 6

Formação específica dos docentes durante a graduação sobre a educação inclusiva e o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

227 Capítulo 7

Participação dos docentes em programas de formação continuada sobre o tema da educação inclusiva visando o atendimento aos estudantes PAEE.

257 Capítulo 8

Autopercepção dos docentes quanto à sua preparação para atender os estudantes PAEE em sua prática cotidiana no ensino superior.

309 Capítulo 9

Mecanismos de implementação de políticas de formação docente em instituições de ensino superior (IES) para o aprimoramento da consciência e sensibilidade dos docentes em relação às necessidades dos alunos PAEE, segundo o parecer do próprio docente.

363 Capítulo 10

À guisa de Conclusão.

Agradecimentos

É com o coração exultante que inicio estes agradecimentos, dirigindo-me, primeiramente, a Deus, fonte constante de força e sabedoria ao longo de toda esta trajetória acadêmica e pessoal. A Ele dedico toda a honra, glória e louvor, reconhecendo que foi Sua mão que me sustentou e conduziu em cada etapa deste percurso. Obrigada, Senhor!

À minha família, alicerce fundamental da minha vida, expresso meu reconhecimento e carinho.

Ao meu marido, Josué Martins, e à minha mãe, Lourdes, agradeço a compreensão diante das minhas ausências e pelas orações que tanto me fortaleceram.

Aos meus filhos amados, Jônatas, Débora e Sacha, muito obrigada! Vocês foram essenciais, oferecendo os meios necessários para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa. Agradeço pelas palavras de encorajamento e gestos de carinho, que sem dúvida, contribuíram para que eu mantivesse a motivação ao longo deste caminho.

À Professora Doutora Janine Marta, expresso meu sincero apreço e reconhecimento pela orientação criteriosa e pela valiosa contribuição intelectual em todas as etapas deste trabalho. Sua dedicação e competência foram determinantes para a consolidação deste estudo e para o meu crescimento acadêmico.

Agradeço, igualmente, aos dirigentes da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), pela sensibilidade e compromisso com a valorização da formação docente, ao concederem o afastamento necessário para a realização do meu estágio pós-doutoral.

Aos colegas docentes dos cursos de Licenciatura da UFRA, registro meu agradecimento pelo apoio, incentivo e colaboração ao assumirem minhas disciplinas durante este período.

Por fim, mas de maneira muito especial, agradeço aos 31 docentes participantes deste estudo, representantes das cinco regiões do país, que, de forma voluntária e generosa, compartilharam suas experiências e reflexões. A contribuição de cada um foi indispensável para a realização desta pesquisa, ampliando seu alcance e relevância. Aprendi imensamente com todos vocês. Muito obrigada!

A todos, manifesto meu sincero agradecimento.

PREFÁCIO

Apesar de todo o movimento em prol da Educação Inclusiva, os estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas (NEE) ainda enfrentam dificuldades no acesso ao ensino superior, evidenciadas por uma considerável quantidade de processos seletivos que desconsideram suas peculiaridades (Lima, 2021).

Pesquisas sobre a realidade da inclusão no ensino superior têm demonstrado que a oferta de respostas educativas adequadas aos estudantes com deficiência continua a ser um desafio para essas instituições, como destacado por Pérez-Esteban et al. (2023).

Em uma pesquisa conduzida por Lopes et al. (2023) para compreender a realidade da inclusão de estudantes com deficiência em determinados países revelou que, em Porto Rico, México e Colômbia, os estudantes com deficiência reivindicam uma educação de qualidade. No Uruguai, a questão da Educação Inclusiva para esses estudantes no ensino superior público emerge como um desafio significativo. Na Costa Rica, os direitos dos estudantes com deficiência são frequentemente negligenciados. Por sua vez, na Romênia, há uma escassez de estudos que abordem os fatores que favorecem a inclusão de estudantes em instituições de ensino superior (Lopes et al., 2023).

Ao discutir a inclusão e a permanência de estudantes universitários com deficiência, Lima (2021) observou que as políticas existentes atendem apenas parcialmente a esse público, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam um melhor desempenho acadêmico desses alunos. Além disso, foram identificadas barreiras de acessibilidade nos espaços físicos e a falta de experiência dos docentes em lidar com estudantes com deficiência, ao

utilizarem métodos inadequados e materiais inacessíveis. Também foram mencionadas as atitudes dos professores em sala de aula em relação às diferenciações indevidas.

Com base nos dados apresentados, evidencia-se a necessidade de ações institucionais que garantam as condições adequadas para o acesso e a permanência de estudantes com NEE nas universidades, assim como o papel fundamental dos docentes na facilitação do aprendizado e na retenção desses alunos até a conclusão de seus cursos.

Conforme destacado por Tavares et al. (2022), a formação docente é um componente essencial da política educacional, atuando como um catalisador para a transformação social. Essa transformação é viabilizada por meio de um processo consistente de formação inicial e continuada dos educadores.

Vieira e Omote (2021) apontam uma lacuna na preparação dos futuros professores para a inclusão de estudantes com deficiência em suas salas de aula, bem como entre os docentes já atuantes no ensino superior.

A pesquisa de Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) revela uma lacuna na formação de futuros professores para a inclusão de alunos com deficiência. Em seu estudo, a maioria dos graduandos em pedagogia relatou sentir-se despreparada para atender adequadamente esses alunos. Esses resultados evidenciam a necessidade de formação dos docentes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas para promoverem um ensino inclusivo.

A insuficiência na preparação dos docentes para atender estudantes com NEE, juntamente com a implementação de planos de ação que desconsideram suas deficiências e limitações, contribuem para a exclusão desses alunos dos contextos acadêmicos (Rodrigues et al., 2022).

Nesse sentido, Pérez-Esteban et al. (2023) afirmam que a formação de uma postura positiva ou negativa por parte dos docentes é frequentemente condicionada pela falta de conhecimento e suporte que estes possuem em relação à deficiência no ambiente acadêmico. Assim, destaca-se a relevância das políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva.

Do ponto de vista científico, essas políticas trazem grande contribuição para o avanço do conhecimento nas áreas de Educação, Pedagogia e Psicologia Educacional. Elas promovem pesquisas e estudos sobre as melhores práticas de ensino para alunos com NEE, enriquecendo o campo acadêmico com dados, teorias e metodologias. Além disso, a formação especializada de professores em Educação Inclusiva resulta na formação de profissionais mais preparados e qualificados, elevando o padrão de qualidade do ensino superior e atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais diversificada.

Do ponto de vista social, a relevância dessas políticas é igualmente profunda. Elas asseguram que os futuros professores estejam aptos a atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou outras condições específicas. Isso promove uma educação mais equitativa e acessível, contribuindo para a inclusão social e a redução das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência. Ao capacitar professores para atender às necessidades de uma população estudantil diversificada, as políticas públicas de formação docente apoiam a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, na qual todos têm oportunidades iguais de aprender e prosperar.

Considerando que a motivação para a condução deste estudo reside no impacto potencial que a política educacional inclusiva de formação docente pode exercer na preparação de professores para promover o acesso e a permanência de estudantes da educação especial no ensino superior, justifica-se a realização deste trabalho. O objetivo geral consistiu em analisar como as políticas educacionais de formação docente, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, influenciam a preparação dos professores para promover o acesso e a permanência dos estudantes considerados público-alvo da educação especial no Ensino Superior.

Os objetivos específicos consistiram em verificar, segundo a experiência de 31 professores do ensino superior representativos das cinco regiões brasileiras, como as políticas públicas de formação docente, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, são implementadas nos cursos de graduação; bem como investigar a participação desses docentes em programas de formação continuada, com foco no

desenvolvimento de competências relacionadas à Educação Inclusiva, visando atender às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

É evidente a complexidade de garantir o acesso à educação para todos, considerando as necessidades específicas de uma população tão diversa. Além disso, o isolamento social enfrentado por pessoas com deficiência persiste na vida adulta, representando um obstáculo para a inclusão plena e igualitária (Lopes et al., 2023).

No Brasil, observa-se uma carência de publicações claras e objetivas relacionadas à Política Nacional de Educação Especial. Ademais, não é suficiente apenas analisar os decretos e leis; é fundamental compreender como essas políticas foram elaboradas e quais medidas foram implementadas para assegurar sua execução efetiva (Lopes et al., 2023).

A reflexão sobre as experiências vivenciadas permite não apenas avaliar o grau de eficiência na implementação dessas políticas, mas também oferece lições valiosas para melhorias e correções ao longo de seu percurso (Lopes et al., 2023).

Diante dessa perspectiva, torna-se relevante apresentar meu relato pessoal, que ilustra a aproximação com o tema da política educacional inclusiva no Ensino Superior, a partir da experiência prática na área.

Minha aproximação ao tema da política educacional inclusiva no Ensino Superior (ES) decorreu da atuação como professora universitária e pesquisadora na área de Educação Especial. Ao longo dessa trajetória acadêmica, percebi que, apesar dos avanços alcançados na inclusão de estudantes com deficiência no ensino básico, persistiam obstáculos consideráveis no contexto do ensino superior. A experiência com essas dificuldades fortaleceu em mim a convicção de que as políticas educacionais inclusivas são essenciais para garantir o acesso equitativo e a permanência de todos os estudantes no ambiente acadêmico.

O que despertou meu interesse por este tema foi a discrepância observada entre a crescente diversidade dos estudantes ingressantes no ensino superior e a insuficiência de práticas inclusivas efetivas que garantissem sua permanência e conclusão dos cursos.

Frequentemente, estudantes com deficiência enfrentavam obstáculos consideráveis para participar integralmente da vida acadêmica, o que restringia suas oportunidades educacionais e futuras trajetórias profissionais.

As problemáticas que identifiquei no atendimento a estudantes com deficiência no ensino superior incluíram, sobretudo, a insuficiência de formação específica dos docentes para responder adequadamente às demandas educacionais desses alunos, bem como a carência de recursos e apoios apropriados. Meu interesse em investigar a política educacional inclusiva emergiu da convicção de que a educação constitui um direito humano fundamental, e que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações, devem dispor das condições necessárias para alcançar seu pleno desenvolvimento acadêmico e profissional.

Como professora universitária, tenho a grande responsabilidade de formar futuros profissionais da educação, orientando-os não apenas por meio de fundamentos teóricos, mas também pela prática, com o propósito de prepará-los para lidar com a diversidade dos seus futuros alunos e fomentar a inclusão em suas salas de aula. Ao aprofundar meus conhecimentos acerca das políticas educacionais inclusivas, poderei contribuir para a formação de docentes mais conscientes e comprometidos com a construção de uma educação de qualidade para todos. Ademais, esse aprimoramento me possibilitará contribuir na elaboração de políticas públicas voltadas à promoção da inclusão no ensino superior.

A literatura tem evidenciado diversos relatos de instituições de ensino superior que ainda enfrentam desafios relacionados às adaptações de infraestrutura e tecnologias, bem como à necessidade de docentes preparados para atender à diversidade em sala de aula (Escandon e Enciso, 2023). A seguir, apresentam-se alguns exemplos.

Nas agendas políticas e educativas de uma universidade em Portugal, embora a Educação Inclusiva esteja incorporada à prática, a percepção das deficiências como déficits ainda prevalece (Martins et al., 2018).

Na África do Sul, estudantes com deficiência enfrentam barreiras evitáveis e desafios no ensino superior, evidenciando a necessidade de políticas inclusivas mais eficazes (Mutanga, 2018).

Corby et al. (2022) destacam que, apesar da crescente diversidade no ensino superior, incluindo pessoas com deficiências intelectuais, os desafios e as barreiras à participação desse público ainda persistem em uma instituição na Irlanda.

Em uma universidade sul-africana, constatou-se que alunos com distúrbios específicos de aprendizagem ainda enfrentavam exclusão no acesso pleno e na participação nos processos de ensino e aprendizagem, apesar das políticas de Educação Inclusiva (Dreyer, 2021).

No contexto brasileiro, estudos indicam que, embora a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior esteja em crescimento, impulsionada por políticas públicas e mudanças legislativas, ainda são necessários esforços adicionais para superar desafios pedagógicos, sociais e atitudinais. Conforme apontam Beltrão e Simas (2023), o percentual de estudantes universitários com deficiência, em comparação ao total de alunos no ensino superior brasileiro, permanece inferior, sugerindo que o processo de inclusão nesse segmento ainda se encontra em fase inicial.

A partir dos dados apresentados, torna-se evidente que a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior é um processo ainda em desenvolvimento, que demanda aprimoramentos contínuos em políticas e práticas. As iniciativas existentes têm alcançado avanços, mas persistem desafios significativos a serem superados, tais como a necessidade de maior conscientização da comunidade universitária, adaptações na infraestrutura, aprimoramento na formação docente e mudanças nas atitudes e percepções acerca da deficiência.

Com base nessas considerações, convido o leitor a acompanhar esta jornada de estudo e reflexão acerca da influência das políticas educacionais na formação docente para a inclusão no ensino superior.

Cláudia Solange Rossi Martins

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Leitor(a)!

Esta obra é fruto de pesquisas desenvolvidas durante o Estágio Pós-Doutoral da autora, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período compreendido entre fevereiro de 2024 e fevereiro de 2025, dentro da linha de pesquisa "Políticas Educacionais", sob a orientação da coautora Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues.

A presente obra encontra-se organizada em nove capítulos, os quais contemplam um referencial teórico sólido e atualizado, abrangendo os fundamentos conceituais, metodológicos e empíricos pertinentes ao tema. Ademais, apresenta uma análise aprofundada dos resultados, fundamentada em um amplo diálogo com a literatura nacional e internacional.

No *Capítulo 1* são abordados os conceitos fundamentais relativos à Política Educacional Inclusiva, com ênfase nas políticas públicas voltadas para a promoção da educação inclusiva no contexto brasileiro. Além disso, discute-se a implementação prática dessas políticas, evidenciando a complexidade inerente ao desafio de assegurar o direito à educação para todos os indivíduos. O capítulo também traz o conceito de Educação Especial no contexto norte americano, europeu e brasileiro; das Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No *Capítulo 2* o texto aborda detalhadamente o público-alvo da Educação Especial, caracterizando as diferentes categorias de pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas. São discutidas as definições e particularidades das Pessoas com

Deficiência (PcD) em suas diversas manifestações, incluindo deficiência física, visual (baixa visão ou cegueira), auditiva (surdez/deficiência auditiva), surdocegueira, paralisia cerebral, transtornos do neurodesenvolvimento, deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação (AH/SD), transtornos funcionais específicos de aprendizagem (TEF) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essa segmentação tem como objetivo proporcionar uma compreensão das especificidades e demandas educacionais de cada grupo, orientando as práticas pedagógicas inclusivas e o atendimento educacional especializado, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No *Capítulo 3* são discutidas as ações afirmativas no contexto da educação inclusiva, enfatizando a importância de políticas que promovam a equidade e o direito à educação para todos, enfrentando as barreiras que historicamente excluíram estudantes com deficiência e outras necessidades especiais do ensino regular. A inclusão é tratada como uma questão de acesso, de permanência, de participação e aprendizagem efetiva, ressaltando a necessidade de investimentos públicos em formação docente, recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado.

O *Capítulo 4* focaliza a formação docente para o magistério no Ensino Superior, destacando a relevância da preparação inicial dos professores para atuarem em contextos inclusivos. A formação de professores é apresentada como um elemento estratégico para a efetivação da educação inclusiva, considerando a complexidade e a diversidade dos estudantes atendidos.

O *Capítulo 5* traz os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação científica, apresentando a natureza da pesquisa, seus objetivos e a abordagem do problema, estabelecendo o direcionamento teórico e prático da investigação. Também descreve o método utilizado para conduzir o estudo, incluindo as estratégias e técnicas aplicadas na coleta de dados. Além disso, detalha o processo de seleção amostral, bem como os critérios para a escolha das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e dos cursos de graduação, selecionados com

base nas áreas do conhecimento previamente definidas para esta pesquisa.

O *Capítulo 6* discute a formação específica, durante o período da graduação, de 31 docentes representativos das cinco regiões brasileiras, voltada para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), ressaltando a importância de uma base teórica e prática sólida para o desenvolvimento de competências inclusivas

No *Capítulo 7* o enfoque recai sobre a participação de 31 docentes, representativos das cinco regiões brasileiras, em programas de formação continuada relacionados à educação inclusiva, evidenciando a necessidade de atualização constante e aprimoramento das práticas pedagógicas para responder adequadamente às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

O *Capítulo 8* aborda a autopercepção de 31 docentes, representativos das cinco regiões brasileiras, acerca de sua preparação para atender os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em sua prática cotidiana no ensino superior. Essa reflexão é relevante para identificar lacunas, desafios e potencialidades na formação e atuação docente, possibilitando o desenvolvimento de estratégias que promovam maior eficácia no atendimento inclusivo e a melhoria da qualidade do ensino.

No *Capítulo 9* são examinados os mecanismos de implementação de políticas de formação docente em instituições de ensino superior (IES), visando o aprimoramento da consciência e a sensibilidade dos docentes em relação às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), conforme o parecer de 31 docentes, representativos das cinco regiões brasileiras. O capítulo destaca a importância da articulação institucional e do comprometimento das IES para garantir a efetividade das políticas inclusivas, reforçando a transversalidade da educação especial e a necessidade de ações integradas e contínuas.

Finalmente, o *Capítulo 10* apresenta as considerações finais, sintetizando os principais achados e reflexões da obra, bem como apontando caminhos para o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil. Essa estruturação da obra, que combina fundamentação teórica, análise empírica e discussão crítica, contribui para o avanço do

debate acadêmico e prático sobre a educação inclusiva, alinhando-se às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e às demandas sociais contemporâneas.

Que a leitura desta obra contribua de forma significativa para a sua formação, independentemente da sua relação prévia com a temática das políticas educacionais na formação docente para a inclusão no ensino superior. Que este trabalho possa fomentar reflexões críticas, ampliar o entendimento sobre os desafios e avanços nesse campo, e inspirar práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com a equidade no ambiente acadêmico.

Boa leitura!

CLÁUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS
(A autora)

CAPÍTULO 1

Conceito de Política Educacional Inclusiva. Políticas para a Educação Inclusiva no Brasil. A Política Educacional na prática: a complexidade de garantir educação para todos. Educação Especial. Necessidades Educacionais Específicas. Atendimento Educacional Especializado.

Uma política educacional inclusiva é um conjunto de ações cuidadosamente planejadas e executadas para garantir que as práticas educacionais atendam a todos os alunos, promovendo sua inclusão em todos os aspectos da vida. Isso inclui não apenas ajudar os alunos a superar desafios, mas também reconhecer e desenvolver suas habilidades e talentos. Essa abordagem considera a importância de cada indivíduo na sociedade e visa beneficiar a todos, integrando aspectos sociais, intelectuais, profissionais, políticos e culturais (BRASIL, 2020).

Segundo o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, uma política educacional inclusiva é um esforço para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e crescer, contribuindo de forma valiosa para a comunidade e para a cultura. A formação do professor para conduzir este processo é de fundamental importância. No Brasil, diversas políticas públicas abordam aspectos que compreendem a formação docente, sob a ótica da educação inclusiva no ensino superior.

Conceito de Política Educacional Inclusiva.

O conceito de política educacional inclusiva pode ser encontrado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que entende a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito universal e inalienável de pessoas estarem juntas, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Esta ação política em favor da educação inclusiva vem para confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (MEC, 2008).

Neste cenário, a educação inclusiva se apresenta como uma resposta contundente às práticas discriminatórias que marcam o ambiente escolar. Práticas essas, ancoradas em políticas e práticas educacionais que reforçam as desigualdades sociais, e mantêm a exclusão de indivíduos e grupos vistos como fora dos padrões uniformizadores da escola (MEC, 2008).

Em oposição a esse modelo excludente, a educação inclusiva surge como uma força transformadora, baseada na valorização da diversidade e na promoção da equidade. Através da criação de um ambiente escolar acolhedor e favorável ao aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades especiais, essa ação política busca assegurar o direito fundamental à educação de qualidade para todos (MEC, 2008).

A educação inclusiva é um tema central no debate educacional contemporâneo por sua capacidade de questionar a lógica da exclusão, que se manifesta em sistemas de ensino que reforçam as desigualdades sociais. A educação inclusiva propõe a superação do modelo homogêneo e segregador da escola tradicional, buscando a construção de um espaço educacional democrático e emancipador, onde todos os alunos possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Políticas para a Educação Inclusiva no Brasil.

Fazendo uma breve retrospectiva, voltando ao início dos debates que resultaram na concepção de políticas para a educação inclusiva no Brasil, ressalta-se a década de 1990 como um período de avanços importantes na formulação dessas políticas (MEC, 2008). Esses avanços foram fortemente influenciados por documentos internacionais, especialmente a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Estes documentos forneceram orientações e princípios que fundamentaram a construção de uma perspectiva mais inclusiva e equitativa no contexto educacional brasileiro. No entanto, mesmo com esses avanços, permaneciam obstáculos e desafios relacionados à diversidade de modos de aprendizagem e aos diferentes ritmos de desenvolvimento dos alunos. A busca por uma educação inclusiva que pudesse abranger estas especificidades, seguia sendo um objetivo a ser atingido (MEC, 2008).

Em 1994, foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), apresentando metas voltadas para assegurar o atendimento educacional a alunos com deficiência, condutas típicas, e com altas habilidades/superdotação, decorrentes da interpretação dos seus interesses, necessidades e aspirações (MEC, 1994).

O documento inicia com uma revisão conceitual sobre os alunos atendidos pela educação especial e as formas de atendimento educacional. Dentre as formas apresentadas, a sala de aula é o ambiente para a integração instrucional dos alunos com necessidades específicas que têm condições de seguir e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os outros alunos (MEC, 1994, p.19).

Esta Política Nacional de Educação Especial (PNEE) teve um papel relevante na consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil. Porém, essa abordagem, baseada em padrões uniformes de participação e aprendizagem, ainda tinha lacunas e desafios que precisavam ser superados. Isso ocorria porque tais padrões não consideravam as diversas maneiras de aprender e os diferentes ritmos de desenvolvimento desses alunos.

No ano de 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um acontecimento histórico que estimulou uma série de ações educacionais para estudantes com deficiências sensoriais, mentais, físicas, múltiplas, problemas de conduta ou altas habilidades (BRASIL, 1973).

O objetivo do CENESP foi expandir e aprimorar o atendimento a esse público em todo o país, oferecendo-lhes oportunidades de educação, por meio da implementação de estratégias derivadas dos princípios doutrinários e políticos que norteiam a educação especial, buscando sua integração progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Durante essa fase da educação especial no país, o Estado realizava ações assistenciais e medidas específicas, sem estabelecer uma política pública ampla e universal. Era uma fase em que a educação especial estava submetida ao paradigma das políticas especiais, um modelo que excluía os alunos com deficiência do ensino regular e restringia seu acesso a um currículo adequado às suas necessidades. Essa abordagem, apesar de ser baseada em boas intenções, não assegurava a inclusão social e educacional plena dos alunos com deficiência, confinando-os a espaços educacionais próprios e carentes de recursos apropriados (MEC, 2008).

No caso dos alunos superdotados, a situação também era difícil. Embora participassem do ensino regular, não tinham um atendimento especializado que levasse em conta suas

características particulares de aprendizagem. Essa falha no sistema educacional brasileiro provocava um desequilíbrio entre o seu potencial intelectual e o ritmo e conteúdo das aulas tradicionais, dificultando seu desenvolvimento pleno e decepcionando suas expectativas (MEC, 2008).

O CENESP foi um avanço importante para a organização da educação especial no Brasil. Porém, o caminho seguido mostrou a necessidade de ir além das limitações do modelo integracionista e criar uma política pública efetiva e ampla, que garantisse o acesso universal à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades especiais.

O Decreto nº 3.298/1999, que estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, se baseia nos princípios de desenvolvimento de uma ação compartilhada entre o Estado e a sociedade civil, pretende assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural. Além disso, busca definir mecanismos e instrumentos legais e operacionais para assegurar o pleno exercício de direitos básicos, derivados da Constituição e das leis, que propiciam o bem-estar pessoal, social e econômico destas pessoas (BRASIL, 1999).

De acordo com a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o acesso à educação deve garantir a matrícula obrigatória de alunos com deficiência que possam se integrar na rede regular de ensino e o direito aos mesmos benefícios dos outros estudantes, como material escolar, transporte, merenda e bolsas de estudo (BRASIL, 1999).

Entretanto, o princípio da "matrícula obrigatória de alunos com deficiência que sejam capazes de se integrar à rede regular de ensino" apresenta algumas limitações. "Aos alunos que sejam capazes" restringe a matrícula obrigatória à "capacidade de integração" do aluno à rede regular de ensino. Essa restrição pode produzir exclusões, pois nem todos os alunos com

deficiência se adequam a esse parâmetro subjetivo. Além disso, o enfoque na "inserção" na rede regular de ensino, pode desconsiderar a relevância da diversidade neste espaço, pois se espera que do aluno com deficiência, venha a iniciativa da sua integração.

A questão da inclusão educacional de estudantes com deficiência é complexa e demanda uma abordagem multifacetada que leve em conta diferentes visões e contextos. A matrícula obrigatória de estudantes com deficiência que sejam capazes de se integrar à rede regular de ensino é um passo importante na luta pela inclusão educacional, mas é preciso reconhecer seus limites e buscar alternativas que superem o modelo de integração baseado na "capacidade" do estudante.

A defesa de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo deve levar em consideração a diversidade das necessidades dos estudantes e favorecer a adequação do ensino às características individuais de cada um, assegurando a todos o direito a uma educação de qualidade que lhes possibilite desenvolver todo o seu potencial.

A PNEEPEI estabelecida pelo governo federal brasileiro representa um marco normativo essencial para a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de pessoas/alunos com deficiência (PcD), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). A política abrange todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2008).

Nesta política, a educação especial se expressa por meio de ações estratégicas que têm como objetivo assegurar o acesso, a permanência e a participação plena dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços especializados, a fim de garantir a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos. Esses recursos devem estar presentes

em todo o processo seletivo, bem como no desenvolvimento de todas as atividades vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

A avaliação pedagógica, na perspectiva da educação especial, tem um caráter formativo, focando-se na análise individualizada do rendimento do estudante. Essa análise prioriza aspectos qualitativos que servem como referência para a identificação das intervenções pedagógicas necessárias por parte do docente.

Para atuar na área da educação especial, é essencial que o professor tenha uma formação sólida, abarcando tanto a sua formação inicial quanto a continuada. Essa formação deve abordar conhecimentos gerais pertinentes à prática da docência, bem como conhecimentos específicos da área de educação especial, a fim de assegurar o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com NEE.

Assim, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) constitui um instrumento essencial para consolidar uma educação superior inclusiva, que respeita a diversidade dos alunos e oferece as condições para o seu completo desenvolvimento acadêmico, profissional e social. Por meio de ações estratégicas, avaliação pedagógica formativa e capacitação docente, a política visa assegurar o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de seus traços individuais.

Em 2020, estabelecida pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), apresenta o conceito de política educacional inclusiva e um conjunto de medidas planejadas e executadas com a finalidade de orientar práticas que estimulem a inclusão social, intelectual, profissional, política e outros aspectos da vida humana, cidadania e cultura.

As ações propostas por esta política (BRASIL, 2020) têm como objetivo facilitar e acompanhar a efetividade das

estratégias, procedimentos, recursos e serviços ligados à educação inclusiva. Além disso, a política compreende que a abordagem inclusiva não se limita apenas às necessidades dos alunos, mas também leva em conta suas potencialidades, habilidades e talentos, gerando benefícios para a sociedade em geral (BRASIL, 2020).

Contudo, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, estabelecida pelo Decreto nº 10.502/2020, foi anulado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, deixando de ter efeito (BRASIL, 2023a).

Mais recentemente, em 21 de novembro de 2023, o governo federal lançou o Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI. O PNEEPEI/2023 surge em um cenário de reafirmação do compromisso do governo federal, trazendo um plano de afirmação e fortalecimento dessa política com a educação inclusiva, conforme os slogans "O Brasil voltou a cuidar da educação inclusiva" e "Chegou a hora de consolidar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em todo o país, com ampla participação social" (BRASIL, 2023b).

O PNEEPEI/ 2023 se organiza em quatro eixos principais: 1 - o aumento do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares; 2 - a produção de conhecimento sobre educação inclusiva; 3 - a formação de professores de salas regulares, professores do AEE e gestores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva; e 4 - a garantia da acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal (BRASIL, 2023b).

Em cada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo governo federal brasileiro (BRASIL, 2008; BRASIL, 2020; BRASIL,

2023b), mostram um movimento crescente em direção à educação inclusiva, reconhecendo a importância de garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, em todos os níveis de ensino, e independentemente de suas necessidades. A formação de professores também é considerada um elemento de grande relevância para o êxito da educação inclusiva.

A cada nova apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, desde a versão de 2008 até a versão atual, 2023, autores (Rosa e Lima, 2022) observam que as mudanças propostas parecem ter um impacto significativo na inclusão escolar no Brasil.

Como exemplo, a atual proposta do PNEEPEI/2023 traz uma redefinição das responsabilidades da família, do Estado e do mercado na educação e no atendimento educacional especializado, o que pode ter implicações profundas para os alunos com necessidades específicas. A recuperação do modelo de educação especial como uma modalidade separada do sistema de ensino regular pode limitar as oportunidades para a inclusão e a interação com outros alunos. E a avaliação de aprendizagem baseada em metas e objetivos padronizados por deficiência pode não levar em conta as habilidades individuais e os pontos fortes dos alunos (Rosa e Lima, 2022).

Nesta direção, Lopes et al. (2023) comparam que, durante o período de vigência da PNEEPEI/2008 (2008 a 2018), a inclusão de alunos em turmas regulares estava alinhada às diretrizes internacionais relativas ao direito à educação. No entanto, ao analisar as propostas da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e de Aprendizagem ao Longo da Vida/ 2020 (Brasil, 2020), esta nova política já permitiu aos sistemas educacionais de ensino a adoção de medidas flexíveis no atendimento aos alunos da educação especial, como a implementação de escolas especiais, classes especiais e escolas bilíngues (Lopes et al. 2023).

Santos, Neta e Anache (2023), lembram que um dos princípios da PNEEPEI/2008 consistiu na superação da dualidade entre os sistemas de ensino paralelos (regular e especial), a partir da proposta de inclusão da educação especial no contexto das escolas regulares. Desta forma, as escolas regulares assumiriam a responsabilidade de ministrar os conteúdos adequados aos diferentes níveis e modalidades, assegurando uma maior equidade de oportunidades para os alunos da educação especial.

Comentam Soares e Ribeiro (2023), que a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEEPEI), estabelecida pelo Decreto n° 10.502/2020, foi considerada um retrocesso na tentativa de melhorar o sistema de ensino inclusivo no Brasil. Isso se deve ao fato de que a política passou a reconhecer como recursos e serviços da educação especial os centros, classes e escolas voltados para deficiências específicas. Adicionalmente, foi determinado que o estudante com deficiência e/ou sua família teriam a opção de escolher entre matricular-se ou ser matriculado em uma escola regular inclusiva, uma escola especializada ou uma escola bilíngue.

Existe, conforme a explicação, uma política oculta de segregação do estudante com deficiência no ambiente escolar, caracterizada por uma abordagem discriminatória que reflete preconceitos capacitistas e reforça a noção de inferioridade desse estudante. Compreende-se, portanto, que o Decreto n° 10.502/2020 contraria a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que possuem status de norma constitucional. Assim, o Decreto n° 10.502/2020 é considerado inconstitucional (Soares e Ribeiro, 2023).

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e de Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2020), apresenta uma visão de restrição do Estado em

assegurar uma educação inclusiva que responda plenamente às demandas de todas as pessoas, sem distinção de deficiência (Soares e Ribeiro, 2023). Ao que parece, o Estado não foi capaz de oferecer os recursos e condições necessárias para uma educação eficaz em um ambiente inclusivo, a começar pela formação dos professores, que deveriam ter recebido previamente à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Ao sugerir escolas especiais como uma alternativa para essa questão complexa, parte da responsabilidade pela educação desse segmento da educação especial é repassada para eles mesmos e seus familiares, culpabilizando-os por suas dificuldades e desigualdades, conforme indicado por Soares e Ribeiro (2023).

Na análise atual, apesar da retórica que realça o aumento do papel do Estado na formulação e implementação de políticas sociais, é notória a participação das instituições privadas assistenciais em prestar serviços educacionais voltados aos alunos que constituem o público-alvo da educação especial. Essa prestação se efetiva por meio de convênios e parcerias firmadas com o setor estatal (Lopes et al. 2023).

Em "resposta" a esse questionamento, a assessoria de comunicação social do Ministério da Educação (MEC, 2024) publicou em 29/08/2021 e atualizado em 03/07/2024, um texto onde discute a polêmica em torno da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 2020), que está sendo analisada pelo Supremo Tribunal Federal. O MEC, 2024) defende a política, que visa ampliar a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) nas escolas regulares, mas também manter classes e escolas especiais para os alunos que não se beneficiam da inclusão total.

Segundo o MEC (2024), a PNEE (Brasil, 2020) busca atender os 11,9% dos alunos com NEE que estão em classes e escolas especiais, representando 0,3% do total de alunos da educação

básica. Por entender que nem todos os alunos com NEE se beneficiam da inclusão total nas classes regulares, a política oferece a opção de classes e escolas especiais para esses casos.

Sendo assim, o MEC (2024) argumenta que fechar as classes especiais excluiria os alunos mais vulneráveis que precisam de um atendimento especializado, tendo como base os dados do Inep, que indicarem que 17,5% das crianças e adolescentes com deficiência entre 4 e 17 anos estão fora da escola.

Por fim, o MEC (2024) defende que a PNEE (Brasil, 2020) está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em garantir o direito à educação para todos os alunos, com ou sem deficiência, respeitando suas necessidades individuais e oferecendo opções de ensino adequadas.

Por estes argumentos, se observa que a PNEE (Brasil, 2020) é um tema controverso que gera debates acalorados sobre a melhor forma de garantir a educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais. O MEC (2024) defende a política como forma de atender às necessidades de todos os alunos, enquanto seus críticos argumentam que ela representa um retrocesso na inclusão. Contudo, a decisão final sobre o futuro desta PNEE (Brasil, 2020) cabe ao Supremo Tribunal Federal.

Ao examinar o processo de atualização da PNEE (Brasil, 2020) e mostrar os diferentes projetos em conflito para a modalidade de educação especial, Ribeiro e Silva (2023) enxergam a presença de duas tendências predominantes nesse processo: uma que apoia a manutenção de espaços segregados e a continuidade das parcerias público-privadas, e outra que defende a proposta inclusiva e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares.

Segundo Santos, Neta e Anache (2023), o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) expressa o contexto político-

ideológico atual nas mudanças sugeridas à educação especial. Essas mudanças propõem uma nova forma de definir o papel do Estado na educação. Essa definição implica em novas orientações para as políticas públicas de inclusão escolar, que podem comprometer os direitos universais, especialmente os referentes à educação especial.

A promulgação do Decreto 10.502/2020 ameaça a revogação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI instituída em 2008 (Brasil, 2008), devido às transformações ocorridas no cenário político brasileiro. Tais transformações têm gerado um ambiente de contrarreformas, fundamentadas na lógica neoliberal e com uma inclinação ultraconservadora, inspirada pela Declaração de Incheon. Isso pode resultar em danos aos direitos sociais conquistados até o momento e comprometer a perspectiva inclusiva da educação especial. Entre as alterações já apresentadas, destaca-se a desconfiguração do Atendimento Educacional Especializado - AEE (Santos, Neta e Anache, 2023).

Antes de prosseguir na discussão sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e de Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2020), é importante conhecer mais sobre o que diz a Declaração de Incheon.

A Declaração de Incheon é um compromisso histórico assumido durante o Fórum Mundial de Educação, em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul. Ela apresenta uma visão transformadora para a educação e propõe ações audaciosas e inovadoras para atingir metas desafiadoras até 2030 (UNESCO, 2015).

Esta nova visão é baseada em uma perspectiva humanista da educação e do desenvolvimento, apoiada nos direitos humanos, na dignidade, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica, e na responsabilidade e prestação de contas compartilhadas (UNESCO, 2015).

A Declaração de Incheon apresenta uma visão para a educação até 2030, que pretende transformar vidas por meio da educação, reconhecendo seu papel fundamental no desenvolvimento e na realização de outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A visão é alinhada com o ODS 4, que foca em assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e em fomentar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. As ações serão direcionadas ao acesso, equidade e inclusão, bem como à qualidade e aos resultados da aprendizagem, no âmbito de uma abordagem de educação ao longo da vida (UNESCO, 2015). Neste documento, a educação é considerada um bem público e um direito humano essencial, fundamental para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Além disso, é vista como um fator importante para a erradicação da pobreza (UNESCO, 2015).

O documento tem como foco garantir a educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade para todos, bem como a inclusão e equidade na educação, e estabelece os seguintes compromissos educacionais até 2030: proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para crianças e adolescentes fora da escola; enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados de aprendizagem; fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e concentrar esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências; apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero e eliminar discriminação e violência de gênero; garantir educação de qualidade com reforço de insumos e processos, avaliação de resultados de aprendizagem e mecanismos para medir o progresso; empoderar professores e educadores, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas com

bons recursos e eficientes; desenvolver habilidades, valores e atitudes que permitam aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais; promover oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e níveis de educação, com acesso equitativo e mais amplo à educação e formação técnica e profissional de qualidade; oferecer percursos de aprendizagem flexíveis e reconhecimento, validação e certificação do conhecimento, habilidades e competências adquiridos por meio da educação formal e informal; fortalecer a ciência, tecnologia e inovação, aproveitando tecnologias de informação e comunicação para fortalecer os sistemas de educação, disseminar conhecimento, acesso à informação e aprendizagem de qualidade (UNESCO, 2015).

Concluída a apresentação da Declaração de Incheon e retomando a crítica à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e de Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2020), fica evidente que os desafios inerentes às práticas inclusivas não se limitam às abordagens tradicionalmente ligadas à educação especial. Neste sentido, justifica-se a relevância de estudos que examinam as razões por traz dessas mudanças, visando prever os efeitos das transformações que a Política Nacional de Educação Especial vigente produz. Esse caminho demanda um engajamento constante com a pesquisa, a formação de profissionais qualificados e a implementação de ações eficazes que favoreçam a inclusão social e o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos (Santos, Neta e Anache, 2023).

A análise da PNEEPEI (Brasil, 2020), feita a partir do marco normativo, não considerou os argumentos de pessoas com deficiência e entidades civis que defendem o documento, nem entrevistou pessoas com deficiência para saber suas opiniões sobre a educação inclusiva ou o Decreto n° 10.502/2020 e o PNEEPEI (Brasil, 2020). Essas limitações devem ser levadas em

conta. Assim, recomenda-se que estudos futuros abordem esses aspectos para verificar a efetividade da inclusão escolar na visão das pessoas com deficiência (PcD) e NEE (Soares e Ribeiro, 2023).

Apesar de o Decreto n° 10.502/2020 ter sido anulado pelo Decreto n° 11.370/2023, o tema permanece atual e relevante, pois os estudantes com deficiência enfrentam diversos obstáculos nas escolas regulares. Alguns ainda frequentam somente escolas especiais, mesmo tendo o direito de frequentar escolas regulares (Soares e Ribeiro, 2023).

É imprescindível que os órgãos governamentais da educação no Brasil, junto com pesquisadores, realizem análises técnicas e comprovem empiricamente os pontos positivos implementados pelo PNEEPEI (Brasil, 2008), a fim de reconhecer os elementos que precisam ser revistos antes da elaboração de uma nova política (Soares e Ribeiro, 2023).

Ter necessidades faz parte da condição humana. Todas as pessoas têm necessidades ao longo da vida, como na velhice (Mello, 2019). Novas legislações e políticas públicas devem combater a visão capacitista, que classifica as pessoas pela funcionalidade de seus corpos, e mudar a percepção social de que as pessoas com deficiência são inferiores e/ou incapazes.

A Política Educacional na prática: a complexidade de garantir educação para todos.

As análises de cunho mais tradicional costumam favorecer uma concepção de política como um processo linear relativamente delimitado, que consiste em identificar um problema específico, estabelecer as ações a serem implementadas em busca de solucionar o problema e, posteriormente, executar essas ações até alcançar um ponto de resolução (Hardy e Woodcock, 2015).

Em contraste com essa perspectiva, abordagens analíticas mais críticas rejeitam esse processo de identificação de problemas assumido como certo. Em vez disso, elas evidenciam como a identificação do problema em questão é intrínseca a todo o processo de desenvolvimento e/ou promulgação de políticas (Hardy e Woodcock, 2015). Essa abordagem coloca em primeiro plano o lugar dos valores no desenvolvimento e na promulgação de políticas, reconhecendo que sua implementação pode resultar tanto em consequências não intencionais quanto intencionais. Em suma, a política é mais do que simplesmente texto em uma página. Ela é multidimensional, carregada de valores, profundamente contextualmente incorporada e dinâmica.

Em uma análise das políticas de educação inclusiva em contextos nacionais e estaduais/provinciais anglo-americanos e internacionais, Hardy e Woodcock (2015) buscaram investigar se e como essas políticas expressam discursivamente a inclusão nas circunstâncias neoliberais atuais. Os resultados mostraram uma variedade diversa de formas de lidar com questões de inclusão dentro e entre contextos políticos específicos. Ou seja, nem todas as nações e estados/províncias possuem políticas substantivas de inclusão no momento. Em grande parte, essas posições políticas são influenciadas pelas condições políticas neoliberais mais conservadoras em que essas políticas têm emergido.

Essa situação não é uniforme, contudo evidencia como as condições políticas afetam diferentes regiões e seus esforços para criar e apoiar políticas mais inclusivas. Os desafios de fornecer recursos e as falhas e omissões sobre as múltiplas necessidades que caracterizam as questões de inclusão real apontam para os efeitos de condições neoliberais mais gerais. A tendência de destacar grupos específicos de estudantes, especialmente alunos com necessidades específicas e alunos com deficiência, reflete nas políticas uma prática de contenção

que pode ser prontamente associada às lógicas individualistas e economicistas que marcam as preocupações mais neoliberais (Hardy e Woodcock, 2015).

Para que os sistemas educacionais possam promover o respeito pela diferença, é preciso que as práticas educativas sejam respaldadas por mensagens políticas consistentes e coerentes que celebrem a diversidade e contestem o *déficit*. Afinal, no campo das políticas públicas, as palavras têm peso e devem ser usadas com cautela (Hardy e Woodcock, 2015).

Uma abordagem de análise crítica de políticas destaca como as políticas podem deixar de atender adequadamente aos estudantes com diversas necessidades de aprendizagem, e como as condições mais amplas nas quais essas políticas são elaboradas afetam e determinam o modo como elas são discursivamente construídas. Essa abordagem também aponta as jurisdições que parecem oferecer contextos políticos mais favoráveis para incentivar práticas educacionais proveitosas para professores e alunos em condições neoliberais - ou seja, que reconhecem e valorizam a diferença (Hardy e Woodcock, 2015).

Também é preciso aprender com as políticas produtivas e com aquelas que são mais incoerentes e claramente problemáticas (e sua origem histórica), para ajudar a promover a diferença e a diversidade e questionar mais visões de política baseadas em déficit (Hardy e Woodcock, 2015).

Mudanças significativas impactaram e seguem impactando o sistema educacional. Diversos obstáculos ainda limitam a qualidade e a eficácia da educação inclusiva, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Esse cenário é comum não só no Brasil, mas também em outros países. A dinâmica dessas transformações, muitas vezes fruto de correntes ideológicas opostas, pode justificar a inconsistência nas mudanças legislativas repentinas, que, por sua vez, trazem desafios concretos para a população estudantil que necessita de apoio legal (Lopes et al., 2023).

Educação Especial. Necessidades Educacionais Específicas. Atendimento Educacional Especializado.

O campo da Educação Especial tem experimentado uma progressão contínua ao longo do tempo. A amplitude dessa variação é evidente quando se considera a diversidade de políticas, práticas e abordagens adotadas por diferentes nações (European, 2006).

Por exemplo, o Departamento de Educação dos Estados Unidos (US Department of Education - ED) é a entidade primária encarregada de assegurar os direitos e serviços educacionais para estudantes com deficiência, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio, fundamentado na Lei de Educação para Indivíduos com Deficiência (IDEA). A IDEA, também conhecida como PUBLIC LAW 108–446—DEC. 3, 2004, assegura Educação Especial e serviços correlatos aos Estados e localidades, na proteção dos direitos à educação pública, em um ambiente menos restritivo e adequado às necessidades individuais de todas as crianças elegíveis com deficiência, entre as idades de 3 e 21 anos. (U.S. Department of Education, 2010).

Segundo a IDEA, são elegíveis para receber os serviços oferecidos pela Educação Especial, a "criança com deficiência", cujo termo compreende crianças com atrasos no desenvolvimento em uma ou mais áreas: física (deficiências ortopédicas, traumatismo cranioencefálico, deficiência visual, cegueira, além de outras deficiências de saúde); cognitiva (deficiência mental); da comunicação (surdez, deficiência auditiva, surdo-cegueira, deficiência da fala ou da linguagem); social, emocional ou desenvolvimento adaptativo (autismo, emocional grave); e dificuldades específicas de aprendizagem (PUBLIC LAW, 2004).

Nos Estados Unidos, o Escritório de Programas de Educação Especial (Office of Special Education Programs - OSEP) é responsável por fornecer liderança e suporte financeiro aos Estados e distritos locais, com o objetivo de melhorar os resultados educacionais para indivíduos com deficiência (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION/OSEP, 2024).

O OSEP é constituído por vários componentes que operam integrados. Um desses componentes é o Escritório de Educação Especial e Serviços de Reabilitação (Office of Special Education and Rehabilitative Services - OSERS), cujo objetivo é apoiar os programas que atendem a milhões de crianças, jovens e adultos com deficiência (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION/OSERS, 2024).

No contexto europeu, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva concebe a Educação Especial como um componente integral da educação regular. Esta perspectiva, segundo a Agência Europeia (2021) amplifica a capacidade das instituições escolares de se empenharem na construção de um sistema de educação inclusiva de alta qualidade, capaz de atender às variadas necessidades de todos os estudantes.

Por exemplo, na Islândia, o Serviço de Educação de Reykjavik (RES) possui uma política direcionada à Educação Especial. Esta política é fundamentada em teorias e práticas da escola inclusiva, segundo as quais cada instituição escolar deve prover serviços para todos os estudantes, independentemente de possuírem ou não deficiências (European, 2006, p. 31).

A maioria dos países europeus adere as diretrizes da UNCRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), que promove pela inclusão educacional e pela participação plena e efetiva de pessoas com deficiência na sociedade, em condições de igualdade com as demais. Estabelecidas durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na África (CDPD), essas diretrizes

enfatizam a necessidade de criar ambientes propícios que favoreçam a inclusão e acomodem todos os seres humanos em sua diversidade (UNCRPD, 2017).

A Convenção não estabelece uma definição explícita para a deficiência, mas enfatiza o reconhecimento internacional de que deficiência é um conceito em constante evolução. Isso implica que a concepção de deficiência não é estática e pode variar, dependendo do ambiente predominante, de sociedade para sociedade (UNCRPD, 2017).

Conforme a UNCRPD, a deficiência não é percebida como uma condição médica, mas sim como o resultado da interação entre atitudes negativas ou um ambiente pouco acolhedor em relação à condição de certas pessoas. Assim, em vez de tratar as pessoas com deficiência como problemas a serem resolvidos, a remoção de barreiras atitudinais e ambientais permitirá a essas pessoas participar como membros ativos na sociedade e desfrutar de todos os seus direitos garantidos por lei (UNCRPD, 2017).

A Convenção reconhece pessoas com deficiências em uma ou mais áreas, tais como: físicas, mentais, intelectuais e sensoriais a longo prazo, como beneficiárias sob a proteção da Convenção. No entanto, a referência à inclusão dessas pessoas é apenas um "piso" e não está restrita a um "teto" para determinar quem deve ser incluído (UNCRPD, 2017).

No contexto brasileiro, a Educação Especial é definida como uma modalidade distinta da educação escolar, caracterizada por uma proposta pedagógica que assegura a disponibilidade de recursos e serviços educacionais especializados. Estes são estruturados institucionalmente com o propósito de apoiar, complementar, suplementar e, em certas circunstâncias, substituir os serviços educacionais convencionais. Tal organização é realizada para garantir a educação escolar e estimular o desenvolvimento das habilidades dos estudantes que apresentam necessidades educacionais

especiais (NEE), em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, considerando o Atendimento Educacional Especializado - AEE como componente integrante do processo educacional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2001; MEC/SEESP, 2008; BRASIL, 2009).

As Necessidades Educacionais Específicas (NEE) referem-se a condições que afetam a capacidade de aprendizagem dos alunos, sejam eles com deficiência ou não, e que podem comprometer sua integração e participação efetiva no contexto acadêmico. Essas condições demandam a implementação de estratégias educacionais inclusivas e o fornecimento de apoio institucional adequado, incluindo recursos e serviços especializados, para assegurar oportunidades iguais de desenvolvimento educacional e social. A utilização do conceito de NEE reflete um movimento em direção a práticas educativas mais inclusivas, reconhecendo que as barreiras enfrentadas por estudantes, independentemente de suas habilidades, são indicativas do nível de marginalização e discriminação presentes no ambiente educacional, particularmente no ensino superior, conforme discutido por Martins e Louzada (2022).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelecido pela política de Educação Especial, atua como um serviço complementar ao ensino regular, destinado a estudantes com necessidades educacionais específicas. O AEE envolve a identificação e a criação de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade que visam eliminar barreiras à participação efetiva dos alunos no processo educativo. Além disso, busca complementar e enriquecer a formação dos estudantes, promovendo sua autonomia e independência tanto no ambiente escolar quanto no contexto social mais amplo. Este serviço é frequentemente provido em horários alternativos, por profissionais com especialização em Educação Especial, em salas de recursos multifuncionais adequadamente equipados

para atender às diversas necessidades dos alunos (MEC/SEESP, 2008).

CAPÍTULO 2

O Público-alvo da Educação Especial: quem são eles? Quem é a Pessoa com Deficiência (PcD). Quem é a Pessoa com Deficiência Física. Quem é a Pessoa com Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira). Quem é a Pessoa com Surdez/Deficiência Auditiva. Quem é a Pessoa com Surdocegueira. Quem é a Pessoa com Paralisia Cerebral. Quem é a Pessoa com Transtorno do Neurodesenvolvimento. Quem é a Pessoa com Deficiência Intelectual. Quem é a Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quem é a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Quem é a Pessoa com Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TEF). Quem é a Pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O público-alvo da educação especial: quem são eles?

Sob a perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial estabelece como seu público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/SEESP, 2008; BRASIL, 2011).

A definição de deficiência abrange aqueles que apresentam um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Este impedimento, em interação com uma ou mais barreiras, pode limitar a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais (BRASIL, 2015).

Aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), incluindo os com transtorno do espectro autista, são caracterizados de duas formas: 1 - uma deficiência persistente e clinicamente significativa na comunicação e na interação social, evidenciada por uma deficiência acentuada na comunicação verbal e não verbal utilizada para a interação social; ausência de reciprocidade social; falha em desenvolver e manter relações adequadas ao seu nível de desenvolvimento; e 2 - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; aderência excessiva a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Os que possuem altas habilidades/superdotação (AH/SD) são caracterizados por exibirem um potencial elevado e um grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Por fim, incluídos nos transtornos funcionais específicos (TFE) encontram-se: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (MEC/SEESP, 2008, p. 15).

O campo da Educação Especial, em sua diversidade de abordagens, reflete as políticas e práticas específicas de cada país, que são moldadas por suas distintas realidades socioculturais e educacionais. No contexto brasileiro, esta modalidade de ensino tem expandido seu público-alvo para além dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluindo também aqueles com transtornos funcionais específicos.

Considerando a expansão do público-alvo da Educação Especial no Brasil, torna-se essencial que educadores, gestores e todos os envolvidos na educação desses alunos, obtenham uma

compreensão mais aprofundada das particularidades e demandas desses discentes. Esse conhecimento é importantíssimo para que possam se tornar promotores de uma educação mais inclusiva e de alta qualidade para todos.

Nas seções subsequentes, a relevância desse conhecimento será elucidada de maneira particularizada, levando em consideração as categorias: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação (AH/SD) e Transtornos Funcionais Específicos (TFE), conforme delineado na literatura acadêmica.

No que tange à Pessoa com Deficiência (PcD), a literatura acadêmica ressalta a importância de se obter um maior entendimento acerca de suas características e necessidades. Tal compreensão tem o potencial de desfazer estereótipos e preconceitos, além de promover valorização e aceitação mais ampla deste grupo na sociedade. Ademais, pode auxiliar na elaboração de estratégias pedagógicas efetivas, adaptadas às necessidades específicas desse contingente discente. Isso é especialmente pertinente em contextos de aprendizado inclusivos, onde o propósito é assegurar a todos os alunos o acesso a um currículo apropriado, suporte pedagógico e oportunidades equitativas de aprendizado (NASET, s.d.).

A compreensão acerca das particularidades dos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) é igualmente imprescindível, com o objetivo de esclarecer desafios singulares frequentemente enfrentados por este grupo, os quais podem retardar seu desenvolvimento, como as dificuldades na comunicação e na interação social. Neste sentido, o acesso ao conhecimento sobre TGD pode auxiliar na identificação de abordagens pedagógicas, intervenções eficazes e estratégias de suporte que favoreçam a inclusão deste público, levando em consideração suas diferenças neurológicas (Marschall, 2023; UNICEF, 2023). Adicionalmente, a compreensão da perspectiva da neurodiversidade pode

incentivar a adoção de práticas sustentáveis e equitativas, que englobem integralmente abordagens participativas e focadas em potencialidades, visando à promoção do desenvolvimento e do bem-estar (UNICEF, 2023).

A busca por uma compreensão mais profunda sobre os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), frequentemente caracterizados por um desempenho notavelmente superior à média em uma ou mais áreas do conhecimento, é de extrema relevância para esclarecer de forma mais completa suas necessidades, bem como as causas de comportamentos observáveis em ambientes de aprendizagem, que frequentemente podem representar desafios para o educador. Por exemplo, a elevada expectativa do aluno superdotado em relação a si mesmo e aos outros pode conduzi-lo ao perfeccionismo, à insatisfação pessoal ou a sentimentos de desesperança (Manning, 2006).

Mediante o conhecimento obtido, a observação de padrões de comportamento desses alunos durante a realização de suas atividades pode auxiliar os educadores na identificação do elevado potencial e na frequência com que tais comportamentos se manifestam, com o objetivo de encaminhá-los aos profissionais que poderão avaliá-los formalmente e direcioná-los para o atendimento educacional específico (Manning, 2006). Esse conhecimento poderá ser útil na implementação de abordagens pedagógicas diferenciadas que promovam o pleno desenvolvimento das potencialidades e a construção de relacionamentos positivos, essenciais para experiências significativas em sala de aula (Manning, 2006).

O conhecimento sobre os alunos que apresentam Transtornos Funcionais Específicos (TFE) oferece subsídios aos educadores e todos aqueles que lidam com a aprendizagem humana para compreender que o termo refere-se a um grupo de dificuldades de aprendizagem que afetam habilidades específicas, nas áreas: Leitura (Dislexia), Escrita (Disgrafia e

Disortografia), Matemática (Discalculia), Linguagem e Fala (Dislalia) e Atenção (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH), caracterizada como uma disfunção neurológica que repercute na capacidade do indivíduo para controlar sua atenção, motricidade e impulsos (Barros e Soares, 2022, p. 70). A partir desta compreensão, fica esclarecido que, por afetarem habilidades específicas daqueles que os possuem, os TFE têm repercussão de modo significativo, também nas interações com o meio físico, psicológico e social no qual o aluno está inserido (Barros e Soares, 2022, p. 83).

Tal entendimento sobre alunos que possuem TFE pode ajudar a desfazer estereótipos e preconceitos, como a ideia de que as causas para as dificuldades de aprendizagem estejam associadas ao rebaixamento intelectual ou por falta de vontade do aluno (Barros e Soares, 2022). Neste caso, a falta de entendimento sobre os TFE evidencia o desconhecimento de que suas características, decorrem de uma condição intrínseca, uma disfunção do sistema nervoso central (disfunção do desenvolvimento neurológico), de natureza biológica, que inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais influenciadores da capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão, acarretando inúmeras dificuldades aos seus sujeitos, não só enquanto aprendizes, mas principalmente como membros de uma sociedade (Barros e Soares, 2022, p. 58, 80). Um exemplo disso é que grande parte das pessoas com dislexia também apresentam discalculia. Esses estudantes são frequentemente rotulados por pais e professores como preguiçosos, pouco empenhados ou incompetentes (Barros e Soares, 2022, p. 39).

Considerando as dificuldades que muitos professores enfrentam em realizar o trabalho pedagógico junto aos alunos com TFE, o conhecimento sobre formas de atendimento educacional e recursos pedagógicos específicos é necessário, a

fim de promover o desenvolvimento do potencial do aluno, sob a perspectiva de uma educação efetivamente inclusiva (Barros e Soares, 2022, p. 16-17, 35).

Concluindo esta breve explanação, fica evidente que a busca pelo conhecimento científico sobre os alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial é de fundamental importância. Esse conhecimento é essencial para aqueles que têm sob sua responsabilidade a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, bem como a implementação de práticas educacionais eficazes que respeitem e valorizem a diversidade do corpo estudantil.

Levando em consideração a relevância desta temática, conforme já explicitado, será apresentada a seguir uma súmula sobre quem são os sujeitos que compõem o público-alvo da Educação Especial. Este tópico abordará as categorias: conceito, causas, identificação, características, necessidades/desafios e atendimento.

Quem é a Pessoa com Deficiência (PcD)

A Pessoa com Deficiência (PcD) é academicamente definida como um indivíduo cuja condição multifacetada transcende a mera visão clínica, incorporando aspectos sociais que afetam sua plena participação na sociedade. Esta definição reconhece a complexidade e a multidimensionalidade dos impedimentos e barreiras que as PcDs enfrentam e enfatiza a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, sem distinção de suas limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015, Art. 1º), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, estabelecem que PcD são indivíduos com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

Esses impedimentos, quando em interação com uma ou mais barreiras, podem limitar a participação plena e efetiva dessas pessoas na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Na atualidade, existem diversas abordagens em relação à definição de Pessoa com Deficiência (PcD), incluindo a visão clínica e a visão social. A visão clínica, como discutida por Silva (2022c, p. 27), historicamente relacionou a deficiência a uma imperfeição física ou orgânica. Por outro lado, a visão social, conforme descrito por Pimentel (2013), considera que as deficiências são influenciadas pelo ambiente em que o indivíduo está inserido, sugerindo que as barreiras sociais contribuem significativamente para a experiência da deficiência.

Dentro da comunidade PcD, conforme apontado por Pereira (2022b), há um consenso de que a expressão 'Pessoa com Deficiência' é universalmente aceita e aplicável a todos os tipos de deficiências, independentemente do contexto geográfico. Este termo enfatiza a pessoa antes de sua deficiência, alinhando-se com uma abordagem mais humanizada e inclusiva.

O Relatório Mundial da Saúde de 2012 destaca a complexidade da definição de deficiência, recomendando a integração dos modelos médico e social. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ressalta a importância de não limitar a deficiência a uma concepção puramente médica, que a associaria exclusivamente à doença, e reconhece a necessidade de considerar todos os aspectos da deficiência, incluindo as barreiras sociais que afetam a inclusão e a igualdade (Oliveira, 2020a, p. 44).

No contexto acadêmico, é essencial compreender a diferenciação entre Pessoa com Deficiência (PcD) e Pessoa com Incapacidade (PcI) para apreciar as nuances relacionadas à condição de cada indivíduo.

Conforme estabelecido pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999, Art. 3º), a deficiência é caracterizada por uma perda ou anormalidade de natureza psicológica, fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para realizar atividades consideradas normais para o ser humano. A deficiência pode ser permanente, referindo-se a uma condição que se estabilizou ao longo do tempo, sem expectativas de recuperação ou mudança significativa, mesmo com novos tratamentos. Em contrapartida, a incapacidade é definida como uma redução significativa da capacidade de integração social do indivíduo, exigindo o uso de equipamentos, adaptações ou recursos especiais para que a pessoa com deficiência possa se comunicar efetivamente e realizar suas funções ou atividades.

Assim, a deficiência é uma condição intrínseca que se refere às limitações físicas, mentais ou sensoriais de um indivíduo, enquanto a incapacidade destaca as repercussões sociais dessas limitações, evidenciando a necessidade de suportes externos para garantir a participação efetiva na sociedade. Ambos os termos são fundamentais para a criação de políticas e práticas inclusivas, visando assegurar a igualdade de oportunidades e a integração social das pessoas com deficiência.

No contexto universitário, a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) é um processo complexo e multifacetado que envolve não apenas a superação de barreiras e a necessidade de adaptações, mas também a garantia de cidadania social plena. Pereira e Santos (2020) destacam que, apesar da receptividade das instituições de ensino superior, ainda existem indefinições significativas sobre como a inclusão deve ser efetivada, o que contribui para que as PcD enfrentem uma série de desafios que vão além das limitações impostas por suas condições individuais.

Silva (2022c, p. 27) aponta que as barreiras sociais, que incluem fatores econômicos, arquitetônicos, culturais e tecnológicos, são reflexos de uma sociedade que não vê a deficiência como inerente ao sujeito, mas sim como uma consequência de seu contexto social. Essas barreiras dificultam a plena participação social das PcD e exigem uma abordagem e tratamento cuidadosos.

De fato, a cidadania civil e política das pessoas com deficiência (PcD) é formalmente reconhecida, mas a cidadania social, que inclui o direito à educação de qualidade, frequentemente não é assegurada (Torres, 2020, p. 81). Ciantelli (2020, p. 37) argumenta que a permanência no ensino superior não é garantida devido à falta de acessibilidade, o que impede muitos estudantes de prosseguir seus estudos.

Conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), promulgada em 2015, artigo 3º (Brasil, 2015), barreiras são definidas como quaisquer impedimentos, obstáculos, atitudes ou comportamentos que restrinjam ou impossibilitem a plena participação social do indivíduo, bem como o usufruto e a prática de seus direitos fundamentais à acessibilidade, à liberdade de locomoção e expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão e à segurança no trânsito, dentre outros aspectos.

As barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência (PcD) são categorizadas da seguinte forma: 1 - *Barreiras urbanísticas*: referem-se às presentes em vias públicas e espaços abertos ao público ou de uso coletivo, tanto públicos quanto privados; 2 - *Barreiras arquitetônicas*: dizem respeito às existentes em construções de uso público ou privado; 3 - *Barreiras nos transportes*: relacionam-se aos obstáculos encontrados nos sistemas e meios de transporte; 4 - *Barreiras nas comunicações e na informação*: englobam qualquer tipo de impedimento que dificulte ou inviabilize a expressão ou recepção de mensagens e

informações por meio dos sistemas de comunicação e tecnologia da informação; 5- *Barreiras atitudinais*: consistem em atitudes ou comportamentos que obstruam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em condições de igualdade com as demais pessoas e 6- *Barreiras tecnológicas*: são aquelas que dificultam ou impedem o acesso das pessoas com deficiência às tecnologias.

Segundo Schmitt e Romanini (2020, p. 134), as barreiras atitudinais originam-se de uma perspectiva negativa e generalizante historicamente construída pela sociedade e apresentam-se em diversas formas, que incluem estereótipos, ignorância e superproteção, entre outros. Estas incluem: • Substantivação: tratar a pessoa como se ela fosse integralmente definida pela deficiência; • Rotulação: atribuir rótulos baseados na deficiência; • Propagação: supor que a pessoa tenha várias deficiências; • Estereótipos: ideias preconcebidas sobre pessoas com deficiência; • Generalização: extrair conclusões gerais a partir de uma única experiência com uma PcD; • Padronização: basear-se em uma experiência com uma PcD para generalizar essa experiência para todas as PcD; • Particularização: segregar pessoas com base em uma deficiência específica; • Rejeição: recusar a aceitação de pessoas com deficiência; • Ignorância: desconhecimento sobre a deficiência; • Negação: negar os limites impostos pela deficiência; • Medo: temer interações com pessoas com deficiência; • Subestimação: subestimar as capacidades de pessoas com deficiência; • Inferiorização da deficiência: considerar a deficiência como inferior; • Menos valia: atribuir menor valor às pessoas com deficiência; • Adoração do herói: supervalorizar tudo que a PcD faz; • Exaltação: comparar a PcD com outra que não tem deficiência, exaltando a primeira; • Compensação: favorecer ou privilegiar a PcD; • Pena: sentir pena pelas pessoas com deficiência; • Superproteção: proteger excessivamente as pessoas com deficiência.

Pereira (2022b, p. 41) destaca que, entre as barreiras mais frequentemente relatadas por estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), estão as atitudinais, que incluem a falta de sensibilidade e formação adequada de docentes, técnicos e administrativos das instituições de ensino superior. Essa lacuna na formação contribui para a perpetuação de obstáculos à inclusão. Costa (2021, p. 36) destaca a importância de identificar as barreiras no processo de inclusão para prover os recursos necessários para superá-las.

Quanto às adaptações necessárias para o sucesso acadêmico das PcD, é essencial repensar o modelo atual de universidade, especialmente no que se refere aos métodos de ensino. As universidades carecem de preparo para acolher esses estudantes, faltando tanto em adaptações físicas quanto em recursos materiais, e não há incentivo suficiente para a capacitação da equipe acadêmica. Isso coloca sobre os docentes a responsabilidade pelo desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Oliveira, 2020a).

Oliveira (2020b) salienta que a inércia institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) muitas vezes atribui as dificuldades enfrentadas pelas PcD como uma questão pessoal do aluno, negligenciando a responsabilidade da instituição em criar um ambiente inclusivo. Esta postura contribui para a precariedade da permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, especialmente quando não há respeito às legislações de acessibilidade ou esforços para reestruturar e implementar políticas inclusivas.

Lima (2021) concorda que as PcD enfrentam barreiras adicionais após o ingresso na universidade, incluindo atitudes negativas de docentes e discentes, dificuldades de locomoção, escassez de recursos e baixa autoestima. Esses fatores dificultam o acesso e a permanência no ensino superior. Além disso, o abandono escolar entre discentes com deficiência é

frequentemente influenciado pelo preconceito e pela falta de capacitação dos profissionais da educação.

Santos e Gomes (2020, p. 252) observam que, apesar dos avanços para a inclusão das PcD no ensino superior, muitos enfrentam problemas significativos ao longo de sua escolarização, começando pela alfabetização. Isso sugere que as barreiras à inclusão se manifestam cedo e persistem ao longo da vida acadêmica das PcD.

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no ensino superior representa um desafio significativo para as instituições de ensino, que devem não apenas cumprir com a legislação vigente, mas também promover uma cultura de acessibilidade e inclusão. A seguir, são exploradas as diversas dimensões envolvidas na inclusão de PcDs no ambiente universitário, considerando a legislação e políticas públicas, aspectos pedagógicos da inclusão e o papel dos docentes na inclusão.

No que tange à legislação e políticas públicas para a inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu capítulo dedicado à Educação Especial, determina que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com deficiência currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, art. 59).

Adicionalmente, a Portaria n. 3.284/2003 Art. 2º (BRASIL, 2003, p. 1) traz recomendações quanto à acessibilidade em edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, contemplando as PcD. Para a PcD física, são recomendadas a eliminação de barreiras arquitetônicas, a reserva de vagas em estacionamentos, a construção de rampas com corrimão ou a instalação de elevadores para facilitar a circulação de cadeira de rodas, a adaptação de portas e banheiros, a instalação de barras de apoio e a adequação da altura de lavabos, bebedouros e telefones públicos (BRASIL, 2003, p. 1).

Para pessoas com deficiência visual, a referida Portaria n. 3.284/2003 Art. 2º recomenda a manutenção de salas de apoio equipadas com recursos específicos, tais como máquinas de datilografia em braile, impressoras braile, sistemas de síntese de voz, gravadores e fotocopiadoras que ampliem textos, softwares de ampliação de tela, equipamentos para ampliação de textos destinados ao atendimento de alunos com visão subnormal, lupas, réguas de leitura e scanners acoplados a computadores. Além disso, sugere-se a adoção de um plano de aquisição de acervo bibliográfico em braile e fitas sonoras (BRASIL, 2003, p.1).

Quanto às pessoas com deficiência auditiva, a Portaria n. 3.284/2003 Art. 2º recomenda a disponibilização de intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, flexibilidade na correção das provas escritas, estímulo ao aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, e acesso dos professores a informações sobre a especificidade linguística desse público (BRASIL, 2003).

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (LBI), reforçou o direito à educação das pessoas com deficiência (PcD), assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e promovendo o aprendizado ao longo da vida, com o objetivo de possibilitar o pleno desenvolvimento de suas habilidades e talentos (BRASIL, 2015). Oliveira (2020a) destaca a importância de um ensino que respeite as características, interesses e necessidades de aprendizagem das PcD.

Consequentemente, a LBI estabelece diretrizes específicas para os processos seletivos e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. Essas diretrizes incluem atendimento preferencial, formulários de inscrição adaptados, provas em formatos acessíveis, recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, extensão do tempo para exames e atividades acadêmicas, além de critérios de avaliação que levem

em conta a singularidade linguística e a tradução completa dos editais em Libras (BRASIL, 2015).

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no ambiente universitário requer um compromisso institucional com a criação de condições que favoreçam tanto a mobilidade quanto o desenvolvimento pedagógico e instrumental dos estudantes. Neste contexto, Oliveira (2020b) enfatiza que as políticas de acesso à educação superior devem estar alinhadas às políticas de permanência, visando proporcionar autonomia e participação plena dos estudantes na vida universitária.

Além disso, os aspectos pedagógicos da inclusão envolvem a construção de um ambiente universitário inclusivo, iniciando com uma abordagem reflexiva e adaptativa por parte dos docentes em relação às suas práticas e à maneira como percebem seus alunos com deficiência (Santos e Gomes, 2020, p. 252).

A prática pedagógica deve ser encarada como um processo de investigação e resolução de problemas, no qual os professores buscam estratégias de ensino inovadoras que atendam às necessidades individuais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência (Lima, 2021). É pertinente refletir sobre como os docentes percebem seus alunos com deficiência, para que possam superar a visão da deficiência como incapacitante e adotar uma perspectiva que valorize as possibilidades, respeitando as diversidades e as múltiplas inteligências de cada aluno (Lima, 2021). A presença de estudantes com deficiência na universidade desafia os professores a refletirem sobre sua formação e práticas pedagógicas, incentivando-os a (re)significar suas abordagens para atender às necessidades desses alunos e promover a inclusão. É essencial que os professores expressem suas expectativas, receios, resistências e dificuldades nesse processo (Bezerra, 2022, p. 146-147).

A adaptação curricular é uma prática recomendada para promover a inclusão, pois permite a flexibilização pedagógica que valoriza o potencial dos alunos com deficiência. Areas (2021, p. 58) destaca que a construção de uma política de permanência em uma universidade inclusiva requer a revisão das propostas educativas e da organização curricular, levando em consideração o contexto físico, social e cultural, bem como as características únicas dos alunos.

Além disso, a acessibilidade é um elemento fundamental para a inclusão efetiva de estudantes com deficiência nas IES. É necessário que a acessibilidade seja integrada aos processos organizacionais das instituições, o que implica uma análise detalhada das dimensões institucionais e um planejamento que considere as características da comunidade acadêmica e as necessidades educacionais individuais. Essas ações de acessibilidade devem ser cuidadosamente planejadas e implementadas pelos gestores das IES (Rossi, 2020, p. 33).

Bezerra (2022, p. 146) argumenta que o atendimento ao estudante com deficiência deve ser contínuo, desde a inscrição no processo seletivo até a sua integração como discente da universidade, e que a responsabilidade pelo estudante com deficiência seja compartilhada por toda a instituição universitária, não recaindo apenas sobre o professor. Isso amplia as possibilidades de medidas inclusivas e assegura o direito à educação.

No que diz respeito ao papel dos docentes na inclusão, para romper os paradigmas existentes em relação à inclusão das PcD nas IES, é necessário que haja uma política de formação a partir de uma visão crítica que permita a qualificação dos profissionais da educação (Rossi, 2020). Nessa dinâmica, Rossi (2020) sugere que as grades curriculares das graduações e pós-graduações sejam reestruturadas para incluir disciplinas voltadas para a diversidade e inclusão de PcD, e que os docentes e outros profissionais da educação trabalhem a inclusão não apenas

focando nas deficiências, mas também considerando todos os alunos que enfrentam quaisquer tipos de dificuldades, bem como no reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo (Rossi, 2020).

A formação continuada é uma condição importante nas Instituições de Ensino Superior (IES), independentemente da modalidade da formação inicial dos professores. Essa formação deve transcender uma perspectiva meramente técnica e focar também em técnicas e habilidades eficazes para a intervenção educacional e na promoção da inclusão (Oliveira, 2020a). Neste sentido, ao investir na formação dos profissionais envolvidos no ensino superior, as universidades podem contar com o apoio de especialistas em educação especial e áreas afins (Lima, 2021).

Conclui-se que a inclusão efetiva de PcD no ambiente universitário exige um esforço conjunto e multidisciplinar que abrange desde a aderência às leis e políticas públicas até a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. As recomendações de acessibilidade devem ser aplicadas de maneira que atendam às necessidades específicas de cada deficiência, enquanto os docentes devem assumir um papel ativo na facilitação do aprendizado e na adaptação de suas metodologias. A responsabilidade pela inclusão é compartilhada por toda a comunidade acadêmica, e somente através da colaboração e do comprometimento contínuo será possível garantir que as PcD possam desfrutar de uma experiência universitária enriquecedora e igualitária.

Quem é a Pessoa com Deficiência Física

A deficiência física, conforme definida pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, é uma condição caracterizada pela alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, resultando no comprometimento da função física. Esta condição pode manifestar-se de diversas formas,

incluindo paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral e nanismo. Além disso, inclui membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto quando tais deformidades são puramente estéticas ou não interferem no desempenho de funções, casos em que não são consideradas deficiências físicas.

A deficiência física pode ter origem em fatores congênitos, complicações durante a gestação ou ser adquirida devido a acidentes, doenças diversas ou outras condições médicas que resultem na perda ou alteração da estrutura física do corpo e da capacidade motora (Torres, 2020, p. 84; Caurio, 2021, p. 15). A compreensão acadêmica da deficiência física engloba o reconhecimento de suas implicações na qualidade de vida do indivíduo e destaca a necessidade de adaptações e políticas inclusivas que favoreçam a plena participação social daqueles que convivem com tais condições.

A deficiência física é uma condição multifacetada que abrange uma vasta gama de limitações e pode ser classificada de acordo com diversos critérios, tais como a natureza da deficiência (ortopédica ou neurológica), o grau de comprometimento (de leve a grave), a origem (congênita ou adquirida), sendo aguda ou crônica, permanente ou temporária, e progressiva ou não progressiva (Torres, 2020, p. 84).

Ao ingressar no ensino superior, os estudantes com deficiência física são confrontados com uma série de desafios oriundos das limitações impostas pela própria deficiência. Estes desafios englobam aspectos funcionais, como o processamento de informações em um ambiente de sala de aula, obstáculos estruturais relacionados a infraestruturas físicas inadequadas, e obstáculos institucionais, que incluem culturas de exclusão, currículos inflexíveis, métodos de ensino não

inclusivos e formas de interação que não consideram a diversidade de necessidades educacionais (Caurio, 2021, p. 17).

A inclusão efetiva no ensino superior demanda a adoção de uma consciência inclusiva por parte do espaço universitário, o que pode impactar positivamente diversos contextos sociais. As ações desenvolvidas pela instituição devem visar à reformulação das condições estruturais da universidade, tais como a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilização de meios de comunicação acessíveis, a instalação de rampas, a adaptação de sanitários e mobiliário, entre outros, bem como habilidades sociais de interação e intercomunicação, que são fundamentais para a aprendizagem (Torres, 2020, p. 84; Caurio, 2021).

Quem é a Pessoa com Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira)

Conforme a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, no Art. 1º, parágrafos 1º e 2º (Brasil, 2008PcDV), considera-se pessoa com deficiência visual (PcDV) aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. A baixa visão, também conhecida como visão subnormal ou visão residual, é uma condição complexa caracterizada pela variedade e intensidade de comprometimentos das funções visuais. Estes comprometimentos podem variar desde a simples percepção de luz até a redução significativa da acuidade e do campo visual, interferindo ou limitando a execução de tarefas e o desempenho geral do indivíduo (Brasil, 2007, p. 16).

A cegueira é definida como uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão. Esta condição afeta de modo irremediável a capacidade do indivíduo de perceber elementos como cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento, em um campo visual que pode variar em abrangência (Brasil, 2007, p. 15).

A cegueira e a baixa visão podem ser congênitas, manifestando-se desde o nascimento, ou podem ser adventícias, também conhecidas como adquiridas, decorrentes de causas orgânicas — como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares — ou de causas acidentais, como lesões, que resultam na diminuição da acuidade visual (Brasil, 2007, p. 15; Torres, 2020, p. 85).

O meio utilizado para a identificação da existência de agrupamentos de deficiências visuais, seja de baixa visão ou cegueira, dá-se pela utilização de duas escalas oftalmológicas: a acuidade visual, que mensura o que se enxerga a uma determinada distância, e o campo visual, que verifica a amplitude da área alcançada pela visão (Brasil, 2007).

As implicações desta patologia incluem a possibilidade de oscilações significativas na condição visual da pessoa com baixa visão, influenciadas pelo estado emocional, pelas circunstâncias e pela posição em que se encontra, assim como pelas condições de iluminação, seja natural ou artificial (Brasil, 2007, p. 16-17). Na condição de baixa visão, a visão não pode ser totalmente corrigida por óculos, o que traz prejuízos na realização de atividades como leitura e locomoção (Ribeiro, 2022, p. 23-24).

No caso de cegueira, o impacto se estende ao desempenho de tarefas cotidianas, exigindo o uso de recursos alternativos e tecnologias assistivas, como softwares leitores de tela (Ribeiro, 2022, p. 23). Na visão monocular, quando a visão é perdida em apenas um olho, o outro olho compensa as funções visuais, sem causar prejuízos significativos ao uso eficiente da visão (Brasil, 2007, p. 15). Em certos casos, a cegueira pode coexistir com a perda da audição (surdocegueira) ou com outras deficiências.

Segundo Ruiz (2022), o quantitativo de estudantes com deficiência visual é significativamente representado no ensino superior, sendo superado apenas pelo grupo de pessoas com deficiência física, e que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes incluem, principalmente, as barreiras

arquitetônicas, o acesso a serviços especializados, recursos de tecnologia assistiva, adequação do material pedagógico, interação com colegas e professores, uso de metodologias pouco acessíveis e desafios na acessibilidade aos diferentes espaços da universidade.

Esses achados estão alinhados com outros estudos que ressaltam as inúmeras barreiras durante a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência visual, especialmente devido à escassez de recursos de tecnologia assistiva, como a Linha Braille, que ainda apresenta custos elevados para aquisição individual (Ruiz, 2022).

Silva e Pimentel (2021), em sua investigação acerca do acesso e da permanência de estudantes com deficiência visual nas Instituições de Ensino Superior (IES), constataram que a inclusão, tal como preconizada em documentos normativos e legislação pertinente, não se concretiza de maneira efetiva na prática. Os pesquisadores apontaram que o processo de inclusão dessa população tem sido caracterizado por desafios e obstáculos, oriundos de limitações relacionadas à infraestrutura, à capacitação de recursos humanos, à disponibilidade de material pedagógico adaptado e às estratégias metodológicas implementadas nas instituições.

A compreensão da deficiência visual, sob a ótica da funcionalidade visual e seu impacto nas atividades acadêmicas, envolve três elementos fundamentais, conforme delineado por Ribeiro (2022, p.24). O primeiro desses elementos, a acuidade visual, refere-se à habilidade do olho em distinguir detalhes minuciosos, o que possibilita a identificação de formas e contornos de objetos. Uma acuidade visual comprometida pode dificultar a execução de certas tarefas, tais como transcrever informações de um quadro, ler textos a partir de uma distância não ideal ou efetuar atividades que demandem escrita, impactando adversamente o rendimento acadêmico do aluno.

O segundo elemento, o campo visual, corresponde à extensão total que o olho consegue abarcar sem a necessidade de movimentar a cabeça ou os olhos. Limitações no campo visual podem restringir a capacidade de uma pessoa de visualizar integralmente o ambiente circundante, o que pode exigir movimentos frequentes da cabeça para compensar. Tal compensação pode resultar em oscilação da imagem percebida e dificultar o rastreamento visual do ambiente, o que, por sua vez, pode afetar negativamente o desempenho acadêmico.

O terceiro elemento está associado à eficiência visual, que contempla a qualidade e a utilização efetiva do potencial visual remanescente. Esse potencial pode ser maximizado por intermédio da estimulação e ativação das funções visuais residuais. Nesse contexto, a avaliação funcional da visão revela-se fundamental para determinar o nível de aproveitamento do resíduo visual, quantificando a distância na qual um objeto é discernível e a extensão da área visual que o indivíduo consegue abranger.

O acesso a ledores de tela, dispositivos ou serviços que vocalizam textos para pessoas com deficiência visual pode atenuar as barreiras enfrentadas por estudantes com limitações no campo visual, potencializando suas oportunidades educacionais. Dessa forma, a customização do ambiente de aprendizado e a provisão de tecnologias assistivas demonstram-se estratégias eficazes para fomentar a inclusão e o êxito acadêmico desses alunos.

É reconhecido que indivíduos com baixa visão podem experimentar uma compreensão restrita do mundo externo, consequência da diminuição das informações visuais recebidas do ambiente. Essa limitação na aquisição de conhecimento é decorrente da redução da entrada sensorial visual (Brasil, 2007, p. 16-17). Contudo, a clareza e a simplicidade na apresentação das informações pelos docentes, juntamente com os estímulos fornecidos, o fomento de comportamentos exploratórios, a

diversidade das experiências vivenciadas e a qualidade dos materiais didáticos disponíveis, constituem fatores cruciais para o enriquecimento do processo educacional dos discentes, cuja capacidade de compreensão, interpretação e assimilação de informações tende a se ampliar (Brasil, 2007, p. 16).

Quanto aos materiais didáticos disponíveis para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, destacam-se: a máquina de datilografia em Braille, a impressora Braille acoplada ao computador, o sistema de síntese de voz, o gravador e a fotocopiadora que amplia textos, o software de ampliação de tela e equipamentos para a ampliação de textos, tais como lupas, réguas de leitura e scanners acoplados a computadores (MEC, 2003, s.p.).

Nesse processo, é pertinente considerar as perspectivas dos estudantes com baixa visão, os quais detêm conhecimento experiencial sobre os recursos que se mostraram eficazes em suas situações específicas, ao longo de suas trajetórias educacionais. Recursos adicionais podem ser desenvolvidos em resposta às demandas emergentes desses alunos (Ferrandi, Da Silva e Orlando, 2023). Ademais, a inclusão desse público no ensino superior contribui para sua efetiva participação e atua como catalisador de mudanças políticas, estruturais e comportamentais nas instituições educacionais (Ruiz, 2022).

Quem é a Pessoa com Surdez/Deficiência Auditiva

A surdez, definida como a impossibilidade ou dificuldade de audição, é classificada pelo Ministério da Saúde (s.d.) em quatro categorias distintas. A surdez ligeira é caracterizada pela capacidade de ouvir palavras, embora alguns elementos fonéticos possam não ser captados pelo indivíduo. Essa condição não resulta em atrasos na aquisição da linguagem, mas pode dificultar a compreensão de conversas normais. A surdez média ocorre quando apenas palavras faladas em alta

intensidade são audíveis. Isso pode levar a dificuldades na aquisição da linguagem, perturbações na articulação das palavras e na linguagem em si. Indivíduos com essa condição podem ter problemas para falar ao telefone e podem depender da leitura labial para entender o que está sendo dito. A surdez severa implica que palavras faladas em tom normal não são percebidas, exigindo que se grite para que o indivíduo tenha alguma sensação auditiva. Isso pode causar perturbações na voz e na fonética das palavras, com uma intensa necessidade de leitura labial. Por fim, a surdez profunda é a ausência total de sensação auditiva. Indivíduos com essa condição enfrentam perturbações intensas na fala e têm dificuldades significativas na aquisição da linguagem oral, embora frequentemente adquiram a língua de sinais com facilidade.

O Ministério da Saúde (s.d.) categoriza a surdez com base em suas causas, sendo uma delas a surdez de condução. Esta forma de surdez pode resultar do acúmulo de cera no ouvido, infecções como otite, ou pela imobilização dos ossículos auditivos. O tratamento para a surdez de condução geralmente envolve o uso de medicamentos ou intervenções cirúrgicas.

Outra causa significativa de surdez é a surdez de cóclea ou nervo auditivo. Esta condição pode ser desencadeada por uma série de fatores, incluindo viroses, meningites, o uso de certos medicamentos ou drogas, predisposição genética, exposição a ruídos de alta intensidade, presbiacusia relacionada à idade, traumas cranianos, defeitos congênitos, alergias, problemas metabólicos ou tumores. O tratamento para este tipo de surdez pode incluir medicamentos, cirurgias e o uso de aparelhos auditivos.

Além dessas categorias, existem outros fatores que podem levar à surdez, tais como histórico familiar de surdez; nascimento prematuro; baixo peso ao nascer; uso de antibióticos ototóxicos, de diuréticos no berçário; e infecções congênitas, como sífilis, toxoplasmose e rubéola. Esses fatores

adicionais também requerem atenção especial para a prevenção e tratamento da surdez.

A deficiência auditiva é identificada pela perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, conforme mensurado por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005).

A pessoa surda é aquela que, devido à perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005, Art. 2º). Dessa forma, a língua de sinais neutraliza a deficiência linguística e permite que os surdos formem uma comunidade linguística minoritária distinta, e não um desvio da norma (Skliar, 1997, p. 102). A língua de sinais é o elemento identitário dos surdos e influencia sua posição como sujeitos em relação à sua comunidade e cultura.

Perlin (1998) identificou cinco identidades dentre os surdos. A primeira, é a *identidade surda*, aquela que cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso, reivindicando a alteridade surda na história. A segunda, é a *identidade surda híbrida*, aquela adotada por surdos pós-locutivos, que nasceram ouvintes e se tornaram surdos. A terceira, é a *identidade surda de transição*, formada por surdos que viveram sob o domínio da cultura ouvinte (geralmente surdos oralizados) e que posteriormente são inseridos na comunidade surda (processo de des-ouvintização da representação da identidade). A quarta, é a *identidade surda incompleta*, adotada por surdos que vivem sob o domínio da cultura ouvinte e negam a identidade surda. E a quinta, é a *identidade surda flutuante*, composta por sujeitos surdos que podem reconhecer ou não sua subjetividade, mas que desprezam a cultura surda e, portanto, não se comprometem com a comunidade.

A trajetória acadêmica de indivíduos surdos ou com deficiência auditiva nas universidades é marcada por uma série de desafios intrínsecos ao sistema educacional. A transição do ensino médio para o ensino superior é precedida pela necessidade de um acesso satisfatório à educação na escola regular, uma etapa que, para muitos surdos, foi permeada por frustrações e insucesso. A ausência de atendimento às necessidades específicas desses alunos e a falta de uma proposta educacional bilíngue contribuíram para essa realidade adversa (Silva Neto, 2022).

Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil, sua integração como disciplina obrigatória no currículo regular não ocorreu, de forma equivalente à língua portuguesa. Essa discrepância resultou em uma contradição dentro da política de inclusão, perpetuando a condição de minoria linguística dos surdos, limitando a disseminação da Libras entre ouvintes e dificultando a comunicação dos surdos em diversas esferas da vida, inclusive no ensino superior (Linhares, 2022, p. 58).

Os estudantes surdos ainda enfrentam barreiras significativas na apropriação de conteúdos acadêmicos no ensino superior, decorrentes da formação insuficiente na educação básica e do despreparo dos profissionais educacionais (Linhares, 2022). Como consequência, agora no contexto do ensino superior, a cultura surda, sendo minoritária, encontra-se subordinada à assimilação de uma cultura dominante e ouvintista, que promove uma homogeneização e normalização que restringe o acesso e a permanência dos surdos no ensino superior. Aqueles que superam as barreiras do processo seletivo muitas vezes se veem sem o suporte previsto em legislações, levando alguns a desistir dos estudos (Lima, 2022, p. 137).

Neste ambiente universitário, os desafios se estendem à dificuldade com a língua portuguesa, à ausência de intérpretes de Libras, ao não uso de recursos visuais em sala de aula e à falta

de reconhecimento das potencialidades dos surdos, que são frequentemente subestimados devido a um histórico de preconceito e discriminação cultural (Lima, 2022, p. 46).

Assim, o insucesso educacional dos surdos no ambiente universitário é exacerbado pela anterior inexistência de escolas e classes bilíngues específicas para surdos, pela falta de um ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da língua de sinais, pela escassez de professores bilíngues e pela ausência de tradutores e intérpretes (Lima, 2022, p. 138).

A surdez, sendo uma deficiência que não é imediatamente perceptível, muitas vezes resulta em necessidades não reconhecidas e serviços inadequados, o que amplifica a invisibilidade das especificidades dessa população no espaço acadêmico (Linhares, 2022).

A língua, como principal veículo de comunicação, representa uma das maiores dificuldades para os surdos na academia. A necessidade de navegar diariamente pela língua portuguesa, seja na leitura ou escrita, para realizar atividades acadêmicas, interagir com colegas ouvintes e resolver questões administrativas, coloca os estudantes surdos em uma posição de desvantagem significativa. Muitos chegam à universidade sem o conhecimento necessário para lidar com essas dificuldades dentro do novo contexto educacional (Linhares, 2022).

Além das barreiras comunicativas, os alunos surdos enfrentam obstáculos didáticos, com destaque para as dificuldades de leitura e escrita, que são consequências de uma formação deficiente na escolarização anterior, conforme já citado. Essas lacunas prejudicam a expansão do conhecimento na área de estudo e são frequentemente apontadas pelos professores como um entrave ao domínio de conteúdos e ao desenvolvimento do pensamento lógico. A condição bilíngue dos alunos surdos, muitas vezes, não é plenamente compreendida pelos educadores, que desconhecem as peculiaridades dessa condição (Linhares, 2022).

Os processos de inserção dos surdos no ensino superior ocorrem sem uma mudança efetiva nas práticas pedagógicas, desconsiderando a cultura surda, as identidades surdas e a língua de sinais. A necessidade de desenvolver atividades diferenciadas de leitura e escrita é frequentemente ignorada, o que sugere uma falta de adaptação das práticas educacionais às necessidades dessa população (Barboza, Dorziat e Tavares, 2020, p. 103).

Os estudantes surdos também se deparam com barreiras programáticas e estruturais que exacerbam as dificuldades já vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar. Questões de acessibilidade comunicacional e o não desenvolvimento de habilidades na escrita, devido ao uso de línguas que não são naturalmente desenvolvidas em função de sua condição sensorial, são desafios persistentes (Jesus, Cruz-Santos, Miranda e Almeida, 2022, p. 274).

A permanência dos estudantes surdos nas instituições de ensino superior (IES) é ameaçada pela falta de políticas linguísticas e estratégias de ensino que valorizem as diferenças, a cultura e a identidade surdas. A ausência dessas políticas e estratégias implica em uma desvalorização da diversidade e em uma homogeneização que não contempla as necessidades específicas dos surdos (Barboza, Dorziat e Tavares, 2020, p. 98).

Por fim, as limitações auditivas frequentemente levam os sujeitos surdos a se privarem de informações e contatos cotidianos. A falta de conhecimento da língua de sinais pelo público em geral resulta em uma privação comunicativa para os surdos, tornando a presença de tradutores e intérpretes essencial para mitigar essa privação e promover uma inclusão efetiva (Cerutti, 2020).

Essas lacunas evidenciam a necessidade urgente de reformas estruturais e metodológicas que abracem a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos,

garantindo-lhes uma experiência educacional equitativa e enriquecedora.

No contexto universitário, a atenção às necessidades dos alunos surdos é imperativa para a construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo. A presença desses alunos na universidade representa uma oportunidade única para disseminar o conhecimento sobre a cultura surda e explorar novas trajetórias formativas que respeitem e valorizem a identidade surda, em contraposição à antiga concepção da surdez como doença (Lima, 2022, p. 138). Por exemplo, o uso da língua de sinais nos cursos onde os surdos se inserem, tanto como meio de comunicação quanto como objeto de estudo, é fundamental (Linhares, 2022).

A ausência da audição não deve ser vista como uma barreira intransponível ao ensino e à aprendizagem. É possível e necessário identificar métodos e ferramentas que proporcionem aos alunos surdos condições equitativas de compreensão e participação nas atividades acadêmicas (Vieira, 2023, p.18). Para tanto, é essencial reconhecer as especificidades e limitações que esses estudantes enfrentam no ambiente acadêmico, a fim de atendê-los de acordo com suas reais necessidades acadêmicas (Linhares, 2022). Uma medida transitória sugerida é a oferta regular de uma disciplina de língua portuguesa projetada especificamente para surdos, além de outras ações que as universidades devem adotar para atender a esse grupo (Linhares, 2022).

As universidades podem atender às necessidades dos alunos surdos ou com deficiência auditiva adotando uma abordagem holística que transcenda os recursos físicos e materiais, priorizando o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação. Considerando que a inclusão efetiva requer mudanças substanciais nos relacionamentos pessoais e sociais, bem como nos processos de ensino e aprendizagem, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com a

diversidade, criando espaços de aprendizagem construtivos e desenvolvendo novas metodologias de trabalho que contemplem todos os alunos, em suas necessidades específicas (Silva Neto, 2022).

A inclusão de pessoas surdas no ensino superior passa pelo reconhecimento de suas diferenças nas práticas educacionais e pela compreensão de suas necessidades e identidades. Assim, a valorização da língua de sinais é essencial para a igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas (Barboza, Dorziat e Tavares, 2020).

A promoção da acessibilidade tecnológica é fundamental, pois recursos tecnológicos e didáticos podem facilitar significativamente a comunicação e interação desses alunos com o mundo acadêmico e além (Cerutti, 2020). A Tecnologia Assistiva (TA) compreende um conjunto de recursos e serviços que visam proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo assim uma vida independente e inclusiva (Cerutti, 2020). Essas tecnologias podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, garantindo sua plena participação no ambiente acadêmico (Cerutti, 2020).

Conhecer a trajetória escolar do surdo é importante, pois muitas vezes é marcado por práticas inadequadas que desconsideram suas particularidades linguísticas e acesso à informação. É preciso romper com as barreiras sociais, políticas e econômicas, considerando os sujeitos surdos como cidadãos integrantes e produtores de cultura, e não apenas como presenças físicas em um ambiente que ignora suas condições históricas, culturais e sociais (Linhares, 2022).

Além disso, as instituições de ensino superior (IES) têm o papel de incentivar a geração de conhecimento e valorizar o ser humano, incluindo aqueles com deficiência. O estudante com deficiência busca conhecimento, formação acadêmica e profissional, e a universidade deve reafirmar seu compromisso

com uma educação de qualidade, desempenhando um papel fundamental no crescimento pessoal e acadêmico de cada estudante (Alencar, 2023).

Conforme o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), as instituições de ensino superior (IES) têm a responsabilidade de estimular a criação cultural, o espírito científico, o pensamento reflexivo, incentivando a pesquisa e a investigação científica. Neste sentido, as IES devem buscar alternativas que auxiliem os alunos surdos, para que não se sintam prejudicados no âmbito do conhecimento intelectual e crescimento pessoal-profissional (Cerutti, 2020).

Quem é a Pessoa com Surdocegueira

A surdocegueira é uma condição que engloba simultaneamente perdas auditivas e visuais em diferentes graus e manifestações. Essa condição resulta em uma deficiência que é singular e não meramente a soma de surdez e cegueira (Brasil, 2020). A utilização do termo surdocego de forma unificada e sem o uso do hífen enfatiza a identidade distinta desta deficiência, reconhecendo-a como uma entidade própria com necessidades e desafios particulares (Prefeitura de São Paulo, 2024).

A surdocegueira é uma condição complexa que pode ser categorizada em dois tipos principais: congênita e adquirida. A surdocegueira congênita ocorre quando o indivíduo nasce com a deficiência ou a adquire precocemente, antes do desenvolvimento da comunicação linguística. Por outro lado, a surdocegueira adquirida se manifesta em indivíduos que perdem a audição e a visão após terem aprendido uma língua, seja ela oral ou de sinais (Watanabe, 2017).

Na classificação acadêmica, a surdocegueira pode ser categorizada em diversas tipologias. Estas incluem: Cegueira Congênita acompanhada de Surdez Adquirida; a coocorrência

de Cegueira e Surdez Adquiridas; Surdez Congênita seguida de Cegueira Adquirida; a combinação de Baixa Visão com Surdez, seja esta Congênita ou Adquirida; e a condição em que tanto a Cegueira quanto a Surdez são Congênitas (Prefeitura de São Paulo, 2024).

A Síndrome de Usher é identificada como a causa mais comum de surdocegueira congênita. Indivíduos afetados por essa síndrome nascem com algum grau de perda auditiva e visual, que é decorrente da retinose pigmentar. Esta é uma doença ocular que leva à perda progressiva da visão, muitas vezes iniciando com cegueira noturna e perda da visão periférica (Prefeitura de São Paulo, 2024).

A transmissão da Síndrome de Usher é de natureza hereditária, seguindo um padrão autossômico recessivo. Isso implica que, para um indivíduo ser afetado pela condição, ele deve herdar duas cópias do gene mutado, recebendo uma de cada progenitor (Prefeitura de São Paulo, 2024).

A Síndrome de Usher é dividida em quatro tipos distintos, cada um com características específicas, conforme informado pela Prefeitura de São Paulo (2024). Os tipos variam desde surdez profunda e retinose pigmentar presentes desde o nascimento até formas progressivas de perda auditiva e visual que se desenvolvem ao longo do tempo, conforme são descritos a seguir:

- Usher Tipo I: Ocasiona surdez profunda, desde o nascimento, acompanhada de retinose pigmentar e cegueira noturna, muitas vezes resultando em perda de equilíbrio.
- Usher Tipo II: Caracterizada por surdez leve a moderada, não progressiva, geralmente começando na puberdade, juntamente com retinose pigmentar. A cegueira noturna e a perda de equilíbrio são comuns na fase adulta.
- Usher Tipo III: Neste tipo, há surdez neurossensorial congênita progressiva, onde existe perda da audição, gradualmente ao longo do tempo. Retinose pigmentar e

cegueira noturna surgem na infância, acompanhadas de perda de equilíbrio.

- Usher Tipo IV: Uma forma mais rara que afeta apenas cerca de 10% daqueles com a síndrome, mas cujas características específicas não foram fornecidas.

Embora atualmente não exista cura para a Síndrome de Usher, há tratamentos disponíveis que podem auxiliar no manejo dos sintomas e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos afetados por essa condição.

Segundo Costa (2023, p. 73), uma das características marcantes de indivíduos surdocegos é a maneira como conseguem enriquecer sua comunicação por meio do contato gestual, também conhecido como linguagem corporal. Isso lhes permite engajar-se em um intercâmbio significativo com os outros.

Adicionalmente, Costa (2023, p. 71) destaca a experiência perceptiva das pessoas surdocegas. Elas utilizam os sentidos remanescentes - olfativo, tátil, gustativo, além de quaisquer resíduos visuais ou auditivos — para perceber o mundo ao seu redor, aprender sobre si mesmas e explorar objetos.

A surdocegueira impõe ao indivíduo uma série de desafios e necessidades únicas. Conforme apontado pela Câmara dos Deputados (2019, p. 2), essa condição pode limitar severamente o contato do indivíduo com o mundo exterior e com a sociedade, exigindo o desenvolvimento de métodos alternativos de comunicação para interagir efetivamente com a sociedade.

Dado que o acesso a meios que facilitem a comunicação é um dos principais desafios enfrentados pela população surdocega, a complexidade da surdocegueira demanda uma abordagem especializada e adaptada às necessidades individuais de cada pessoa afetada por essa condição (Brasil, 2020).

Costa (2023, p. 67) destaca que os surdocegos frequentemente são excluídos do processo de ensino-aprendizagem desde a infância, devido à falta de conhecimento dos educadores sobre suas necessidades específicas. A diversidade no grau de perda auditiva e visual requer soluções personalizadas para cada indivíduo, a fim de permitir uma percepção de mundo menos restrita e uma interação mais rica com a sociedade (O Tempo, 2021).

Adicionalmente, Costa (2023, p. 74) observa que a incapacidade de contar com a plena capacidade auditiva e visual coloca os surdocegos em desvantagem, pois não conseguem dimensionar o impacto de eventos próximos. Os sentidos remanescentes, como o olfato e o tato, oferecem possibilidades de conexão com o entorno, mas estímulos excessivamente fortes podem provocar comportamentos de evitação ou fuga, o que exige consideração do temperamento do indivíduo surdocego.

A construção de uma relação positiva com o ambiente, especialmente o universitário, depende em grande parte da sensação de bem-estar e acessibilidade. A falta de acessibilidade pode levar ao desânimo e à aversão, afetando negativamente não apenas o aprendizado, mas também a autoimagem do acadêmico surdocego (Costa, 2023, p. 75).

Para a pessoa com surdocegueira, é essencial ter rotinas organizadas que alternem atividade intensa com relaxamento, facilitando a assimilação de informações e a adaptação mental. Desafios ambientais podem ativar mecanismos de defesa, e a necessidade de respostas rápidas em ambientes sociais pode resultar em comportamentos inapropriados devido à inadaptação neurobiológica. A pressão para perceber e responder rapidamente pode levar a respostas de evitação, ressaltando a necessidade de ajustar as demandas de tempo para a pessoa surdocega (Costa, 2023, p. 75).

O desenvolvimento de ideias precisas sobre o ambiente e a formação de relações significativas representam obstáculos para

o surdocego, que precisa explorar o mundo e se inserir em grupos sociais. Este processo é uma aventura compartilhada, envolvendo a criação conjunta de significados entre o surdocego e seus interlocutores (Costa, 2023, p. 77).

No contexto educacional, é importante respeitar a individualidade e a dignidade dos estudantes surdocegos, levando em consideração suas necessidades de comunicação e aprendizagem. Eles necessitam de mediadores para facilitar o contato com o meio e estabelecer códigos de comunicação eficazes. Esses mediadores são fundamentais para expandir o conhecimento do mundo do surdocego, visando promover sua autonomia e independência (Costa, 2023, p. 77).

Para promover a inclusão de indivíduos surdocegos no ambiente universitário, é essencial reconhecer a singularidade dessa deficiência e as necessidades específicas que ela impõe. Conforme indicado pela Câmara dos Deputados (2019), o impacto das deficiências no aprendizado e no desenvolvimento da comunicação varia significativamente, sendo influenciado tanto pelo grau de comprometimento quanto pelos estímulos recebidos ao longo da vida.

A acessibilidade para indivíduos surdocegos exige mecanismos diferenciados, não apenas em termos de mobilidade, mas também de comunicação, para assegurar sua participação efetiva na sociedade (Câmara dos Deputados, 2019). Isso implica a necessidade de um atendimento educacional especializado que considere as características únicas da surdocegueira, especialmente no que se refere à comunicação, informação e mobilidade (Brasil, 2020).

Para indivíduos que, por exemplo, nasceram surdos e adotaram a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sua primeira língua, antes de se tornarem surdocegos (surdocegos pós-linguísticos), a presença do guia-intérprete é essencial. Sua função é ajustar a modalidade comunicativa ao espaço visual

disponível do receptor surdocego, assegurando a percepção adequada da sinalização (Prefeitura de São Paulo, 2024).

Pessoas surdocegas utilizam uma variedade de alternativas comunicativas, conforme suas necessidades específicas, tais como as Tecnologias Assistivas (TA). Dentre as Tecnologias Assistivas para PcD visual e surdocego, estão os dispositivos ópticos, tais como: Binóculos - dispositivos usados para visualização a longa distância com visão em ambos os olhos; Lupas - consistem em uma lente convexa com formato especial usada para reproduzir uma imagem ampliada de um objeto; Telelupas - modelo de lentes que encaixa na armação ou é preso nos próprios óculos do usuário, cuja função é ser usada para ver objetos de longe; e os Monóculos - com visão útil em apenas um olho, são usados para leitura em distâncias mais longas, como placas de rua, identificação de ônibus, etc. (Retina Campos, s.d.).

Dentre os auxílios não ópticos, estão:

- Bengalas: do tipo dobráveis de alumínio, eletrônicas, com sensores, GPS, entre outros, que permitem ao usuário se locomover, perceber os obstáculos no caminho e ter mais autonomia.
- Guia de assinatura: plaquinha de alumínio ou de plástico, com um retângulo recortado no centro delimitando o espaço a ser utilizado para assinatura.
- Lupa eletrônica: consiste em uma câmera montada em uma moldura, a qual exibe uma imagem ampliada eletronicamente, permitindo a leitura, escrita e a realização de uma variedade de tarefas diárias.
- Óculos inteligentes: consistem em uma câmera de vídeo montada na armação dos óculos, uma unidade de processamento de computador que é pequena o suficiente para caber no bolso e software que fornece imagens de objetos próximos aos visores das lentes. Esse dispositivo vem com um fone de ouvido que possui recursos de Wi-Fi e HDMI para

transmitir conteúdo digital e pode enviar fotos e vídeos. Pode controlar a cor, o contraste e a ampliação, além disso, pode fazer o reconhecimento facial, ler códigos de barras, notas de dinheiro e até itens pessoais.

- Celular: do tipo básico, 100% acessíveis às pessoas com baixa visão, possuem guia de comando de voz que reproduzem áudio de tudo o que o usuário faz na tela e tudo o que é digitado.
- Celular convencional: com recursos de acessibilidade projetados para pessoas com deficiência visual, que são comando em voz alta e vibrações para navegar em aplicativos, abrir links, digitar textos, e-mails, fazer e receber chamadas.
- Celular em braile: habilitado para pessoas cegas, cujo dispositivo não possui tela, nem câmera, mas o usuário pode tocar, ler as informações, fazer e atender chamadas, emitindo sons e vibrando enquanto executa certas funções.
- Ampliador de tela através da câmera: pode ser acoplado ao monitor ou a TV, lê em voz clara e alta, abre e salva arquivos em várias extensões.
- Impressora braile: com as mesmas funções de uma impressora comum, podendo ser usadas com conexão via Wireless, Bluetooth, USB e Pen drive. Podem ser do tipo impressora doméstica (papéis específicos para braile); impressora braile e tinta (imprime em braile e em tinta simultaneamente); impressora braile para grande produção (grande quantidade e alta velocidade). (Retina Campos, s.d.).

Há também aparelhos que podem ser úteis à acessibilidade do surdocego, graças à Tecnologia Assistiva (TA), como: telefone em braile e táteis; calculadora sonora com fones de ouvido e ampliada; relógio de pulso em alto relevo/despertador; computadores com programas de acessibilidade, tais como software de leitura de tela, ampliação de fontes, escolha de contraste/cores e comando de voz; notebook com recursos de tela sensíveis ao toque; tablet com display braile atualizável diretamente na tela; monitor braile, frequentemente usado em

conjunto com um leitor de tela, tornando mais fácil e eficiente a navegação na internet, a leitura de documentos e outros trabalhos informáticos; teclado ampliado com contraste e braile, útil para pessoas com baixa visão ou problemas de mobilidade, pois possui teclas e/ou letras grandes para digitação e ajuda quem tem dificuldade em fazer pequenos movimentos e a ter menos cansaço visual; software para comando de voz no acesso às informações de um computador (Retina Campos, s.d.).

Além das opções disponíveis pelas Tecnologias Assistivas (TA), é importante que as instituições de ensino superior estejam equipadas com materiais didáticos adaptados às diversas formas de surdocegueira, conforme destacado pela Prefeitura de São Paulo (2024).

O Alfabeto Datilológico, equivalente ao alfabeto em LIBRAS, permite que o interlocutor soletre as letras e palavras na palma da mão da pessoa surdocega (Prefeitura de São Paulo, 2024).

O Braille Tátil representa um método alfabético que possibilita à pessoa cega ou com deficiência visual a escrita, a leitura e a interpretação dos pontos Braille através do tato. Para tanto, são usados recursos materiais, como reglete, punção, máquinas Braille, soroban e, atualmente, a tecnologia da Linha Braille (Prefeitura de São Paulo, 2024).

O CCTV é um ampliador de imagens, um sistema de vídeo eletrônico projetado para aumentar a visibilidade para pessoas com visão limitada. Este dispositivo pode ampliar textos, imagens e objetos em até 60 vezes o tamanho original, facilitando a leitura e a escrita para indivíduos com resíduo visual muito limitado. É uma ferramenta valiosa para melhorar a independência e a qualidade de vida de pessoas com deficiência visual significativa (Prefeitura de São Paulo, 2024).

A Escrita Ampliada é projetada para indivíduos com visão reduzida, apresentando texto com letras de tamanho aumentado e maior contraste para facilitar a leitura.

A Fala Ampliada é destinada a usuários de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI), com a comunicação oral ocorrendo em volume elevado próximo ao ouvido do receptor surdocego.

A Libras Tátil constitui um sistema de comunicação derivado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), permitindo que a pessoa surdocega compreenda a sinalização ao tocar as mãos do interlocutor.

A Língua de Sinais em Campo Reduzido é frequentemente utilizada por pessoas com surdez e visão subnormal, onde o comunicador se posiciona dentro do campo visual limitado do receptor e utiliza LIBRAS.

O Livro digital, ou versão eletrônica de um livro, conhecido como e-book, é o texto em formato digital que permite sua leitura em um computador ou dispositivo portátil.

Os audiolivros ou audiobooks consistem em gravações de voz do texto de um livro, permitindo ouvir em vez de ler (Retina Campos, s.d.).

O Reglete e a punção são formas portáteis de escrever em braile. O reglete é uma moldura de metal ou plástico com aberturas através das quais os pontos braile são gravados no papel com a ajuda de uma punção, que na verdade é uma caneta pontiaguda. Existem dois tipos: 1- Reglete de Mesa, composta por uma prancheta que vem acompanhada de uma régua guia; e 2 - Reglete de bolso, o mais usado por cegos e pode ser facilmente carregado. Esse modelo é composto apenas de uma régua guia (Retina Campos, s.d.).

O Soroban, também conhecido como ábaco, é um instrumento para realizar operações matemáticas, que consiste em uma moldura retangular com fileiras de hastes e pedras que representam dígitos. Com este instrumento, o usuário

consegue realizar contas de adição, subtração, multiplicação e divisão (Retina Campos, s.d.).

As Tablitas de comunicação e Placas alfabéticas em Braile se referem a dispositivos de comunicação utilizados por pessoas surdocegas, que consistem em placas com letras e números em alto relevo, e em certos casos, cores contrastantes, facilitando a comunicação tátil. A pessoa com surdocegueira coloca o dedo indicador nas letras, assim estabelecendo a comunicação (Prefeitura de São Paulo, 2024).

Tadoma, também conhecido como Leitura Labial Tátil, é um caso em que a pessoa surdocega deve ter conhecimento da língua oral. Envolve o contato das mãos do surdocego na face do interlocutor, próximo à boca, permitindo a percepção das vibrações vocais, movimentos labiais, movimento das bochechas e o ar quente expelido pelo nariz para a produção de sons nasais, como /n/ e /m/, a fim de fazer a leitura da articulação das palavras para interpretar a mensagem (Prefeitura de São Paulo, 2024).

Teletouch é um dispositivo que combina um teclado de máquina Braille e um teclado convencional, para pessoas surdocegas. Este aparelho permite que, ao digitar, uma pequena chapa de metal, conhecida como cela Braille, se levante na parte traseira do dispositivo, exibindo uma letra de cada vez. Isso facilita a comunicação com o indivíduo surdocego, pois o interlocutor apenas precisa saber ler para entender a mensagem (Prefeitura de São Paulo, 2024).

Quem é a Pessoa com Paralisia Cerebral

Paralisia Cerebral é uma lesão de alguma(s) parte(s) do cérebro. Não significa que o cérebro ficou paralisado, mas que ele não comanda corretamente os movimentos do corpo, em consequência da lesão sofrida (Brasil, 2006).

O termo paralisia cerebral é usado para definir qualquer desordem caracterizada por alteração do movimento secundária a uma lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento. O cérebro comanda as funções do corpo. Cada área do cérebro é responsável por uma determinada função, como os movimentos dos braços e das pernas, a visão, a audição e a inteligência. Uma criança com paralisia cerebral pode apresentar alterações que variam desde leve movimentos descoordenados ou uma maneira diferente para andar, até inabilidade para segurar um objeto, falar ou deglutir (Brasil, 2006).

A maior incidência de Paralisia Cerebral aparece em crianças que apresentam alguma alteração no período pré-natal, perinatal ou pós-natal. Ou seja, pode acontecer durante a gestação, durante o parto ou após o nascimento, ainda no processo de amadurecimento do cérebro da criança. É uma lesão provocada, muitas vezes, pela falta de oxigenação das células cerebrais (Brasil, 2006).

As principais causas pré-natais: infecções maternas; anoxia pré-natal; hemorragia cerebral; alterações placentais; transtornos metabólicos maternos; incompatibilidade sanguínea (fator Rh); anestesia prolongada; prematuridade (tempo e peso); pós-maturidade.

As principais causas perinatais: anoxia perinatal; traumatismo e hemorragia; circular de cordão umbilical; parto prolongado; variação súbita de pressão; idade materna.

As principais causas pós-natais: traumatismos cranianos; infecções; acidentes vasculares; anoxia; causas tóxicas; neoplasias.

A pessoa com PC tem inteligência normal, a não ser que a lesão tenha afetado áreas do cérebro responsáveis pelo pensamento e pela memória. Assim, se a pessoa com PC tiver sua visão ou audição prejudicada pela lesão, terá dificuldades

para entender as informações como normalmente são transmitidas (Brasil, 2006).

Se ainda, os músculos da fala forem atingidos, a pessoa com PC terá dificuldades de comunicação, tais como: Dislogias (dificuldade para organizar os pensamentos e formular frases corretamente); Disfemias (problemas com o ritmo da fala, bloqueio, hesitação, repetições de sons, sílabas ou palavras fluentes - comumente conhecido como gagueira); Disfasia (ausência de compreensão e expressão); Disartria (dificuldade em articular sons, podendo afetar a estrutura da linguagem); e Dislexia (dificuldade para aprender a ler, a escrever, ou na capacidade e compreensão da leitura) (Brasil, 2006).

Existem vários tipos de Paralisia Cerebral (PC). Os tipos são baseados em como eles afetam o corpo. Quanto à qualidade do tônus, a PC pode ser espástica, que é o tipo mais comum, onde as pessoas com paralisia cerebral espástica têm músculos muito tensos que não relaxam, o que pode tornar os movimentos bruscos, lentos e desajeitados. Isso pode ser leve, moderado ou grave (Brasil, 2006).

Também pode ser do tipo atetóide, onde as pessoas com este tipo têm tônus muscular que muda o tempo todo. Eles também podem ter movimentos involuntários. Quando tentam fazer algo, seus movimentos podem ser descoordenados e de pequena amplitude.

E atáxica, quando as pessoas com este tipo têm baixo tônus muscular e problemas de coordenação motora. É raro ver alguém com apenas ataxia, pois o comum é ela aparecer junto com um dos outros tipos. Muitas vezes, as pessoas com ataxia também têm algum grau de deficiência mental.

Quanto à distribuição do tônus, a PC pode se apresentar nas seguintes formas: monoplegia (paralisia de um único membro), hemiplegia (paralisia de um lado do corpo), diplegia (paralisia de partes homólogas nas duas metades do corpo), triplegia (hemiplegia com a paralisia adicional de um membro

do lado oposto), paraplegia (paralisia dos membros inferiores), quadriplegia ou tetraplegia (comprometimento dos quatro membros, podendo ser espástica ou flácida) (Brasil, 2006).

Existem alguns problemas que podem ocorrer em pessoas com PC (Brasil, 2006):

Convulsões. Enquanto apenas cerca de 1% da população em geral tem convulsões, cerca de 55% das pessoas com PC as têm. Elas podem acontecer uma vez e nunca mais, e são mais comuns em pessoas com PC do tipo espástica. Em pessoas com paralisia cerebral hemiplégica, elas podem começar após os oito anos de idade.

Problemas de audição. As pessoas com PC podem ter problemas de audição, desde dificuldade em ouvir até surdez total. Em pessoas com PC do tipo atetóide, sons agudos podem ser especialmente difíceis de ouvir.

Problemas de visão. Pessoas com PC podem ter problemas de visão, como estrabismo (olhos desalinhados), miopia (dificuldade em ver objetos distantes) e baixa visão.

Dificuldade para engolir. Algumas pessoas com PC podem ter problemas para mastigar e engolir alimentos.

Alterações de comportamento. Pessoas com PC do tipo hemiplégica e atáxica podem ser hiperativas e ter déficit de atenção. Pessoas com PC coreoatetóide e atetóide geralmente têm inteligência acima da média.

Indivíduos acometidos por paralisia cerebral (PC) enfrentam, com frequência, estigmatização social que pode restringir o exercício pleno de seus direitos enquanto membros da sociedade. No contexto do ensino superior, o estigma experimentado pode induzir sentimentos de indignidade, exacerbados pelo desconforto gerado pelos olhares discriminatórios de indivíduos sem deficiências, que demonstram desagrado ao compartilhar o ambiente com alguém considerado atípico ao padrão 'normal'.

Narrativas distorcidas frequentemente perpetuadas pela mídia acerca de pessoas com PC, tendem a associá-las a incapacidades cognitivas, sugerindo uma inaptidão para o aprendizado e para a futura inserção no mercado de trabalho. Essa perspectiva é predominantemente ancorada em uma abordagem clínica e terapêutica da PC, o que obstrui o reconhecimento de que a identidade da pessoa com PC transcende sua condição médica. Em consequência, esses indivíduos podem se deparar com obstáculos significativos em seu percurso educacional, oriundos de experiências de invalidação, da constante demanda por (re)habilitação e, na pior das hipóteses, do abandono de suas aspirações de vida, conforme discutido por Almeida Júnior (2022).

A inclusão de indivíduos com deficiências, tais como paralisia cerebral, no ensino superior é de suma importância. A permanência dessas pessoas nas instituições de ensino superior contribui significativamente para o seu desenvolvimento integral e assegura a plena participação nas atividades acadêmicas, conforme destacado por Almeida Júnior (2022, p. 308).

Neste âmbito, torna-se fundamental a implementação de políticas de acessibilidade eficazes que garantam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ambiente universitário. Este último, sendo um epicentro de diversificados conhecimentos, frequentemente apresenta-se como excludente, segregador ou anulador daquelas cujas características físicas divergem do padrão estabelecido, ou seja, dos acadêmicos não portadores de deficiências (Almeida Júnior, 2022, p. 314).

Diversas barreiras podem obstruir o ingresso de pessoas com paralisia cerebral (PC) no ensino superior, destacando-se os processos seletivos. Estes, por sua natureza intrinsecamente excludente, exacerbam a exclusão quando não são disponibilizados os recursos e suportes necessários para

adaptações essenciais durante as avaliações, ignorando as particularidades dos candidatos com tal condição.

Os pilares institucionais do ensino, pesquisa e extensão devem ser considerados como premissas essenciais para a consolidação e integração de uma visão inclusiva, beneficiando assim toda a comunidade acadêmica envolvida (Almeida Júnior, 2022, p. 314).

Dentro deste contexto, é imprescindível adotar a perspectiva do modelo social da deficiência em relação aos indivíduos com paralisia cerebral, reconhecendo-os para além de suas limitações físicas e valorizando suas potencialidades, as quais necessitam ser estimuladas e desenvolvidas (Almeida Júnior, 2022, p. 314).

As instituições de ensino superior devem se organizar no intuito de estabelecer políticas institucionais voltadas para a oferta de programas e ações de suporte direcionados tanto a acadêmicos com PC quanto à comunidade universitária em geral, possibilitando e garantindo a acessibilidade, bem como a disponibilidade de recursos tecnológicos, pedagógicos e profissionais qualificados para seus estudantes (Almeida Júnior, 2022, p. 317).

Considerando o contexto apresentado, ressalta-se a importância de que as condições para a manutenção de estudantes com deficiência nas universidades estejam intrinsecamente ligadas à democratização do ensino. Portanto, urge a necessidade de reavaliar e redefinir ações pontuais e abrangentes para efetivar a inclusão, que transcenda a simples aquisição de materiais didáticos e tecnológicos, englobando também a formação de redes de apoio e a capacitação docente, impactando de maneira integral o campus universitário (Almeida Júnior, 2022, p. 316).

Quem é a Pessoa com Transtorno do Neurodesenvolvimento

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5, publicado pela American Psychiatric Association – APA, 2022), os Transtornos do Neurodesenvolvimento são caracterizados por déficits no desenvolvimento ou discrepâncias nos processos cerebrais, que resultam em prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou ocupacional (APA, 2022).

A amplitude dos déficits de desenvolvimento ou discrepâncias varia desde limitações bastante específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos abrangentes nas habilidades sociais ou na capacidade intelectual. Embora anteriormente se acreditasse que esses transtornos eram definidos de maneira categórica, abordagens dimensionais mais recentes para a mensuração dos sintomas demonstram um espectro de gravidade, muitas vezes sem uma fronteira clara com o desenvolvimento típico (APA, 2022).

Os transtornos neurodesenvolvimentais comumente apresentam coexistência entre si. Por exemplo, indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente possuem concomitantemente um transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual). Um número significativo de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) também apresentam um transtorno específico de aprendizagem.

Ademais, os transtornos neurodesenvolvimentais frequentemente coexistem com outros transtornos mentais e comportamentais que têm início na infância. Por exemplo, transtornos de comunicação e transtorno do espectro autista podem estar associados a transtornos de ansiedade. O TDAH pode coexistir com o transtorno desafiador de oposição. E tiques

podem estar associados ao transtorno obsessivo-compulsivo (APA, 2022).

Para determinados transtornos neurodesenvolvimentais, a manifestação clínica engloba comportamentos que se apresentam com maior frequência ou intensidade quando comparados aos de crianças em desenvolvimento normal da mesma faixa etária e gênero, além de déficits e atrasos na aquisição de marcos evolutivos esperados. A título de exemplo, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é estabelecido somente quando os déficits característicos na comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e uma insistência na uniformidade (APA, 2022).

Seguem alguns exemplos de transtornos do neurodesenvolvimento, segundo a American Psychiatric Association (APA, 2022).

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), também conhecido como Deficiência Intelectual (DI), é caracterizado por déficits significativos nas habilidades cognitivas gerais, que incluem, mas não se limitam a raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico e capacidade de aprendizado a partir da experiência. Tais déficits resultam em comprometimentos no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo é incapaz de atingir os padrões estabelecidos de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida cotidiana. Esses aspectos podem abranger comunicação, participação social, desempenho acadêmico ou ocupacional, bem como independência pessoal em ambientes domésticos ou comunitários.

Os Transtornos de Comunicação (TC) englobam o transtorno de linguagem, o transtorno de sons de fala, o transtorno de comunicação social (pragmático) e o transtorno de fluência de início na infância (gagueira).

Por exemplo, o transtorno de comunicação social é definido por déficits nas habilidades de comunicação verbal e não verbal que resultam em prejuízo social e não são adequadamente explicados por habilidades reduzidas na linguagem estrutural, transtorno do desenvolvimento intelectual ou transtorno do espectro autista. Já o transtorno de fluência de início na infância é caracterizado por perturbações na fluência normal e produção motora da fala, incluindo repetição de sons ou sílabas, prolongamento de consoantes ou sons de vogais, palavras interrompidas, bloqueio ou palavras produzidas com excesso de tensão física. Assim como outros transtornos do neurodesenvolvimento, os transtornos de comunicação têm início precoce na vida e podem resultar em prejuízos funcionais ao longo da vida.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits contínuos na comunicação social e na interação social em diversos contextos. Isso inclui déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais empregados para a interação social e competências para estabelecer, manter e compreender relacionamentos. Adicionalmente aos déficits de comunicação social, o diagnóstico de TEA requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. A desatenção e a desorganização manifestam-se como incapacidade de manter o foco em tarefas, aparente desatenção ao ouvir e perda de materiais necessários para a realização de tarefas, em níveis que são inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento do indivíduo. A hiperatividade-impulsividade é caracterizada por excesso de atividade, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão nas atividades de outras pessoas e incapacidade de

aguardar a vez, sintomas que são excessivos para a idade ou nível de desenvolvimento.

O Transtorno Específico de Aprendizagem, é diagnosticado quando se observam déficits específicos na capacidade de um indivíduo de perceber ou processar informações, o que compromete a aprendizagem eficiente e precisa de habilidades acadêmicas. Este transtorno neurodesenvolvimental se manifesta inicialmente durante os anos de educação formal e é caracterizado por dificuldades persistentes e prejudiciais na aquisição de habilidades acadêmicas fundamentais, incluindo leitura, escrita e/ou matemática.

O desempenho do indivíduo nas habilidades acadêmicas comprometidas está significativamente abaixo da média para a sua faixa etária, ou os níveis de desempenho considerados aceitáveis são alcançados apenas mediante esforço extraordinário. O transtorno específico de aprendizagem pode se manifestar em indivíduos identificados como dotados intelectualmente, tornando-se aparente somente quando as demandas de aprendizagem ou procedimentos de avaliação (por exemplo, testes cronometrados) constituem obstáculos que não podem ser superados por sua inteligência inata e estratégias compensatórias. Para todos os indivíduos, o transtorno específico de aprendizagem pode resultar em prejuízos duradouros em atividades que dependem dessas habilidades, incluindo o desempenho ocupacional.

Os Transtornos Motores do Neurodesenvolvimento compreendem o transtorno de coordenação do desenvolvimento, o transtorno de movimento estereotipado e os transtornos de tiques.

O transtorno de coordenação do desenvolvimento é caracterizado por déficits na aquisição e execução de habilidades motoras coordenadas, manifestando-se por meio de desajeitamento e lentidão ou imprecisão no desempenho de habilidades motoras que interferem nas atividades cotidianas.

O transtorno de movimento estereotipado é diagnosticado quando um indivíduo exibe comportamentos motores repetitivos, aparentemente compulsivos e sem propósito aparente, como bater as mãos, balançar o corpo, bater a cabeça, morder-se ou bater. Esses movimentos interferem nas atividades sociais, acadêmicas ou outras.

Os transtornos de tiques são caracterizados pela presença de tiques motores ou vocais, que são movimentos motores ou vocalizações súbitas, rápidos, recorrentes, não rítmicos e estereotipados. A duração, a etiologia presumida e a apresentação clínica definem o transtorno de tiques específico que é diagnosticado: transtorno de Tourette, transtorno de tiques motores ou vocais persistentes (crônicos), transtorno de tiques provisório, outro transtorno de tiques especificado e transtorno de tiques não especificado. O transtorno de Tourette é diagnosticado quando o indivíduo apresenta múltiplos tiques motores e vocais que estão presentes por pelo menos um ano e que têm um curso de sintomas flutuante.

No diagnóstico de transtornos do neurodesenvolvimento são utilizados especificadores para fornecer uma descrição mais detalhada e enriquecida do curso clínico do indivíduo e dos sintomas atuais. Estes incluem os especificadores de gravidade para vários transtornos, incluindo transtorno do desenvolvimento intelectual, transtorno do espectro autista, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), transtorno específico de aprendizagem e transtorno de movimento estereotipado. Esses especificadores ajudam a determinar a severidade do transtorno em questão.

Além disso, existem especificadores que indicam a sintomatologia atual, disponíveis para TDAH, transtorno específico de aprendizagem e transtorno de tiques motores ou vocais persistentes. Esses especificadores ajudam a descrever os sintomas atuais do indivíduo.

Para o transtorno do espectro autista e o transtorno de movimento estereotipado, existe um especificador associado a uma condição genética ou médica conhecida ou fator ambiental. Isso permite aos clínicos documentarem fatores que podem ter contribuído para a causa do transtorno, bem como aqueles que podem afetar o curso clínico do transtorno.

Quem é a Pessoa com Deficiência Intelectual

Conforme delineado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5, publicado pela American Psychiatric Association – APA, 2022), o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, também conhecido como Deficiência Intelectual (DI), é caracterizado como um transtorno que se manifesta durante o período de desenvolvimento, que inclui déficits tanto no funcionamento intelectual quanto no adaptativo, abrangendo domínios conceituais, sociais e práticos.

Existe uma notável heterogeneidade causal para essa condição, que pode ser atribuída a causas genéticas, à influência adversa do ambiente, ou ainda à interação entre ambos. A maioria desses fatores já manifesta seus efeitos durante o período pré-natal (Brasil, 2020).

As causas genéticas constituem uma parcela expressiva dos casos de DI, especialmente nas formas mais severas. Os fatores ambientais incluem a exposição a agentes teratogênicos, com ênfase no álcool, prematuridade, encefalopatia hipóxico-isquêmica, complicações perinatais e desnutrição proteico-calórica, entre outros. A DI também pode estar vinculada a um mecanismo multifatorial, decorrente da interação de diversos fatores genéticos e ambientais (Brasil, 2020).

As manifestações associadas ao atraso do desenvolvimento ou à deficiência intelectual podem surgir em diferentes estágios da infância (Brasil, 2020). Nos primeiros 28 dias de vida, o

recém-nascido pode apresentar hipotonia, descoordenação de sucção-deglutição, dismorfismos e anomalias congênitas do Sistema Nervoso Central (SNC).

No período de lactância, que compreende os 28 dias a 11 meses de idade, pode haver uma interação reduzida com a mãe ou com o ambiente, suspeita de déficit auditivo ou visual, atraso do desenvolvimento motor e alterações de comportamento.

Entre 12 a 36 meses, o infante pode apresentar atraso ou dificuldade de fala, dificuldade de interação social e padrões incomuns de comportamento.

Na fase pré-escolar, dos 3 aos 7 anos, pode ocorrer atraso ou distúrbio de linguagem, déficit na coordenação motora fina, como dificuldade para recortar, colorir, desenhar, além de alterações de comportamento, como dificuldade de interação social e agitação psicomotora.

Por fim, na fase escolar, dos 8 aos 11 anos, podem surgir dificuldades escolares, déficit de atenção, agitação psicomotora, ansiedade e distúrbios de humor.

Para a confirmação do diagnóstico, é imprescindível a satisfação de três critérios: a manifestação de déficits nas funções intelectuais; a presença de déficits no funcionamento adaptativo; e a emergência dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Os déficits nas funções intelectuais englobam aspectos como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico e aprendizado a partir da experiência. Os componentes críticos desses déficits incluem compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptual, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficácia cognitiva.

Os déficits no funcionamento adaptativo resultam na incapacidade do indivíduo de atender aos padrões de desenvolvimento e socioculturais para a independência pessoal e a responsabilidade social, limitando o funcionamento em uma

ou mais atividades da vida diária, tais como comunicação, participação social e vida independente, em diversos ambientes. Este critério é satisfeito quando pelo menos um domínio do funcionamento adaptativo - conceitual, social ou prático - está suficientemente prejudicado, exigindo que o apoio contínuo seja necessário para que o indivíduo desempenhe adequadamente em vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade.

O início dos déficits intelectuais e adaptativos ocorre durante o período de desenvolvimento, caracterizando a terceira condição para o estabelecimento do diagnóstico.

A investigação etiológica da DI é recomendada em qualquer estágio, sendo essencial para a prevenção de complicações associadas e a implementação de terapias de estimulação e apoio, melhorando a qualidade de vida das pessoas com deficiência intelectual e suas famílias (Brasil, 2020).

Para crianças com menos de cinco anos que não alcançam os marcos esperados para o desenvolvimento neuropsicomotor de acordo com a faixa etária, são empregados os termos 'atraso global do desenvolvimento' ou 'atraso do desenvolvimento neuropsicomotor'. Essas designações podem sugerir a possibilidade de uma futura DI (Brasil, 2020).

A identificação de fatores de risco e da condição em seu estágio inicial, bem como o encaminhamento rápido e adequado para atendimento especializado, conferem à atenção primária um papel essencial para um melhor resultado terapêutico e prognóstico dos casos (Brasil, 2020).

A avaliação genético-clínica constitui a etapa inicial na investigação da causa de uma DI. Esta avaliação possibilita a classificação dos indivíduos com DI em dois grupos principais: 1 - aqueles que exibem características clínicas identificáveis e 2 - aqueles que não as exibem. As características clínicas identificáveis são sinais físicos ou comportamentais que podem sugerir uma condição genética específica (Brasil, 2020).

Para os indivíduos cuja DI não está associada a um conjunto identificável de características clínicas (ou seja, o quadro clínico é inespecífico), são propostos dois testes genéticos: 1 - o microarray cromossômico e 2 - o sequenciamento do exoma. O microarray cromossômico é um teste capaz de detectar alterações nos cromossomos, estruturas que contêm os genes. O sequenciamento do exoma, por sua vez, é um exame mais detalhado que pode identificar alterações no nível do DNA, incluindo mutações em genes individuais (Brasil, 2020).

A decisão de iniciar a investigação com um ou outro teste depende do médico assistente, que levará em consideração a história familiar e os achados do teste físico. Se um teste não encontrar a causa da DI, o outro teste é indicado. Para indivíduos com DI que não apresentam características clínicas específicas (ou seja, sem um fenótipo identificável), não é necessário realizar testes específicos de imediato, como o teste molecular para a síndrome do X frágil. No entanto, quando é possível identificar características clínicas específicas (um fenótipo específico), os testes genéticos são selecionados com base nessa identificação (Brasil, 2020).

Na ausência desse teste específico ou em caso de incerteza sobre o diagnóstico clínico específico, recomenda-se iniciar a investigação com o microarray cromossômico. Este é um teste genético mais abrangente capaz de detectar diversos tipos de alterações genéticas, incluindo pequenas deleções ou duplicações (Brasil, 2020).

Para indivíduos com DI ou atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, o exame de cariótipo convencional, que analisa a estrutura dos cromossomos, geralmente não é o primeiro a ser realizado, pois muitas vezes não consegue identificar a causa da deficiência. Contudo, existe uma exceção para pessoas com síndrome de Down. Esta é a causa genética mais comum de DI e é geralmente causada por uma trissomia do cromossomo 21, o que significa que há uma cópia extra desse

cromossomo. Nestes casos, o exame de cariótipo pode ser útil (Brasil, 2020).

Os erros inatos do metabolismo representam um conjunto de patologias que envolvem uma dificuldade do organismo em metabolizar ou produzir determinadas substâncias. Tais problemas podem interferir no desenvolvimento normal de um indivíduo. Nesse contexto, os testes metabólicos de triagem são exames que podem auxiliar na identificação dessas condições (Brasil, 2020).

Os testes metabólicos são procedimentos utilizados para verificar se o organismo está processando adequadamente as substâncias químicas necessárias para seu funcionamento, como proteínas, açúcares e gorduras. Esses testes são de especial importância para indivíduos que possuem certas condições genéticas que dificultam a quebra de determinados nutrientes pelo corpo, o que pode resultar em diversos problemas de saúde (Brasil, 2020).

Os testes metabólicos podem envolver a mensuração de diferentes substâncias presentes no sangue e na urina, tais como amônia, lactato, aminoácidos, homocisteína, acilcarnitinas, cobre, ceruloplasmina, ácidos orgânicos, purinas, pirimidinas, oligossacarídeos e glicosaminoglicanos. A presença dessas substâncias pode indicar se o organismo está metabolizando adequadamente os nutrientes (Brasil, 2020).

Esses exames são particularmente recomendados para indivíduos que manifestam determinados sintomas ou condições. Por exemplo, são indicados para casos de involução neurológica, que se caracteriza pelo declínio ou perda de habilidades neurológicas ou marcos de desenvolvimento. São também apropriados para quadros metabólicos episódicos ou progressivos, que são episódios de doença que ocorrem em resposta a estresses metabólicos ou condições que se agravam com o passar do tempo (Brasil, 2020).

A consanguinidade parental, que pode aumentar o risco de certas condições genéticas, é outro fator que pode indicar a necessidade desses exames. Além disso, sintomas ou sinais sugestivos de doença metabólica, como aumento anormal do tamanho dos órgãos internos, alterações nas articulações e ossos, ou um odor incomum na urina ou suor, entre outros, também podem indicar a necessidade desses testes (Brasil, 2020).

Independentemente da determinação etiológica da DI, assim que for identificado o atraso de desenvolvimento ou a deficiência intelectual, devem ser iniciados cuidados de saúde baseados em terapias de apoio. Isso possibilita a habilitação ou reabilitação do paciente em tempo oportuno (Brasil, 2020).

Na abordagem terapêutica de casos de DI, são recomendadas avaliações por fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. Esses profissionais instituem terapias de habilitação e apoio, quando aplicáveis, com o objetivo de estimular de maneira orientada e o mais cedo possível, o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos avaliados (Brasil, 2020).

A avaliação por psicólogo ou pedagogo também é recomendada para a avaliação, estimulação e orientação relacionadas ao neurodesenvolvimento da pessoa, bem como para a educação ou reeducação de suas funções cognitivas, sensoriais e executivas. Essa avaliação também pode ser recomendada para familiares ou cuidadores que apresentem evidências de sofrimento e desajuste psicossocial. A avaliação psicopedagógica é indicada para indivíduos em idade escolar, sendo destinada à elaboração de situações de ensino que favoreçam a superação da dificuldade apresentada pelo paciente com déficit de aprendizagem (Brasil, 2020).

Em paralelo às terapias de apoio estabelecidas, são indicadas práticas integrativas e complementares para todos os indivíduos com déficit intelectual. Essas práticas visam

promover uma melhor qualidade de vida, minimizando dificuldades adaptativas, atuando nos eventuais transtornos de comportamento associados, potencializando seu desenvolvimento e autonomia, considerando suas limitações e respeitando sua individualidade (Brasil, 2020).

As instituições de ensino superior no Brasil têm se deparado com desafios significativos para promover a inclusão de estudantes com DI, principalmente no aspecto pedagógico (Botelho e Oliveira, 2020). A questão-chave reside na formação de recursos humanos, isto é, de professores com formação sobre a Educação Especial e Inclusiva, que possam colaborar no processo de aprendizagem dos alunos que são público-alvo da Educação Especial. Além disso, a disseminação deste conhecimento pode ocorrer por meio de pesquisas e projetos de extensão, para a expansão do conhecimento fora da sala de aula. As ações tomadas nesse sentido devem influenciar as propostas para políticas públicas.

Em outras palavras, o trabalho feito para melhorar a Educação Especial e Inclusiva deve ajudar a moldar as regras e diretrizes que governam como as instituições de ensino e a sociedade em geral podem apoiar os estudantes com necessidades específicas.

Existe a necessidade de formação de professores universitários para lidar com o público-alvo da Educação Especial, disciplinas com recursos pedagógicos e tecnologias acessíveis, adaptações de espaços e arquitetônicos, formação de recursos humanos, profissionais administrativos, e a adoção de políticas públicas e educacionais (Botelho e Oliveira, 2020, p. 160).

A partir do momento em que os melhores recursos profissionais estiverem a serviço do atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência no ensino superior, se perceberá o verdadeiro impacto que a

educação superior pode ter para pessoas com deficiência intelectual (Botelho e Oliveira, 2020, p. 161).

Quem é a Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Para a APA (2022) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits contínuos na comunicação social e na interação social em diversos contextos. Isso inclui déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais empregados para a interação social e competências para estabelecer, manter e compreender relacionamentos. Adicionalmente aos déficits de comunicação social, o diagnóstico de TEA requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Segundo a Lei n. 12.764 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, indivíduos com TEA são caracterizados por: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social, e falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou comportamentos sensoriais incomuns, aderência excessiva a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, e interesses restritos e fixos. Para todos os efeitos legais, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência (PcD).

Os conceitos apresentados pela APA (2022) e pela Lei n. 12.764 (Brasil, 2012) compartilham vários pontos em comum na caracterização do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ambos

destacam déficits na comunicação e interação sociais, que incluem dificuldades na comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social e desafios em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento do indivíduo. Além disso, ambos destacam padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados, comportamentos sensoriais incomuns, aderência excessiva a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, e interesses restritos e fixos. Essa semelhança reflete a consistência global na compreensão e caracterização do TEA, apesar das diferenças culturais e legais.

Um ponto importante a destacar é que a Lei n. 12.764 (Brasil, 2012) considera a pessoa com TEA como uma pessoa com deficiência (PcD) para todos os efeitos legais. Isso tem implicações significativas para a garantia de direitos e acesso a serviços e suportes adequados.

A etiologia do Transtorno do Espectro Autista (TEA) permanece parcialmente desconhecida. O consenso atual sugere que fatores genéticos que alteram o desenvolvimento cerebral, especificamente a conectividade neural, são responsáveis por déficits na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, corroborado pela teoria epigenética. Fatores ambientais pré-natais, incluindo exposição a certos medicamentos, obesidade materna, diabetes gestacional, hipertensão na gravidez e desequilíbrios imunológicos, também podem aumentar o risco de TEA. A idade avançada dos pais tem sido associada a um risco elevado de autismo, com idades consideradas avançadas geralmente acima de 30-35 anos para mães e 40 anos para pais. Evidências sugerem uma associação entre a exposição a certos medicamentos durante a gravidez e um risco aumentado de TEA, embora a causalidade direta seja incerta devido à coexistência de múltiplos fatores na gestação (Miliauskas e Pinheiro, 2024).

Dado que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, as manifestações variam em tipo e gravidade no espectro, com características distintas ocorrendo com intensidades variadas em cada indivíduo (Silva 2020a, p. 32-33). Conforme Bandeira (2020), as principais características associadas ao Autismo incluem alterações no comportamento social, comunicação e linguagem, frequentemente vinculadas a um repertório limitado, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades.

O DSM-V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2022) categoriza o TEA em três níveis conforme o suporte necessário, reconhecendo que a gravidade pode variar conforme o contexto ou mudar com o tempo (APA, 2022). O nível 1 requer apoio, caracterizado por dificuldades em iniciar interações sociais e respostas atípicas ou infrutíferas a aberturas sociais. Pode haver aparente desinteresse por interações sociais e limitada independência nas atividades diárias devido a dificuldades de planejamento e organização. Apesar de ser capaz de falar frases completas e se engajar na comunicação, a pessoa com TEA pode apresentar falhas na conversação e tentativas de amizade geralmente estranhas e malsucedidas.

O nível 2 do TEA requer apoio substancial, apresentando déficits acentuados na interação social verbal e não verbal. Mesmo com suporte, há prejuízos sociais evidentes, limitação em iniciar interações sociais e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros. Há inflexibilidade comportamental, dificuldade em lidar com mudanças e comportamentos restritos/repetitivos frequentes o suficiente para serem perceptíveis ao observador casual e interferirem no funcionamento em diversos contextos. A pessoa com TEA pode falar frases simples, com interação limitada a interesses especiais reduzidos e comunicação não verbal notavelmente estranha.

O nível 3 do TEA requer apoio substancial. Déficits severos nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal resultam em prejuízos significativos de funcionamento, limitação acentuada em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros. A inflexibilidade comportamental, extrema dificuldade em lidar com mudanças e comportamentos restritos/repetitivos interferem fortemente no funcionamento em todas as áreas. Neste nível, a pessoa com TEA apresenta fala inteligível de poucas palavras, raramente inicia interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns para satisfazer necessidades, reagindo apenas a abordagens sociais muito diretas.

Para fins de diagnóstico, manifestações do quadro sintomatológico devem estar presentes até os três anos de idade (Brasil, 2014). Os critérios de diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluem déficits na reciprocidade socioemocional, que podem variar desde uma abordagem social anormal e falha na conversação normal de ida e volta, até um compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, e falha em iniciar ou responder a interações sociais.

Adicionalmente, os déficits em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social são também um critério de diagnóstico. Estes podem variar desde uma comunicação verbal e não verbal mal integrada, até anormalidades no contato visual e na linguagem corporal, déficits na compreensão e no uso de gestos, até a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

Outro critério importante inclui déficits no desenvolvimento, na manutenção e na compreensão de relacionamentos. Estes podem variar desde dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a vários contextos sociais, até dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, e até mesmo a ausência de interesse pelos colegas.

Os critérios de diagnóstico do TEA também incluem padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Estes podem incluir movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala, insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente.

É importante notar que os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento. No entanto, eles podem não se manifestar totalmente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas, ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida (APA, 2022).

Quanto aos procedimentos e instrumentos, o diagnóstico do TEA é clínico, fundamentado em observações e diálogos. Instrumentos padronizados auxiliam na detecção de problemas, gerando dados que sugerem indicadores associados ao diagnóstico, demandando encaminhamento para diagnóstico por profissional habilitado (Brasil, 2014, p. 36).

Os Indicadores clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (Irdi) é um instrumento de observação e inquérito para o rastreamento/triagem de sinais iniciais de problemas de desenvolvimento, criado e validado por especialistas brasileiros (Brasil, 2014, p. 36).

Dentre os instrumentos de rastreamento/triagem de indicadores de TEA adaptados e validados no Brasil, o Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-Chat) é de livre utilização e aplicável por qualquer profissional de saúde (Brasil, 2014, p. 39).

No diagnóstico de TEA, a identificação de desvios qualitativos do desenvolvimento, principalmente na interação social e linguagem e a identificação de potencialidades e comprometimentos, são necessários. Este trabalho é realizado por uma equipe composta, no mínimo, por psiquiatra,

neurologista ou pediatra, psicólogo e fonoaudiólogo (Brasil, 2014, p. 39).

A avaliação médica engloba anamnese, exame físico e, se necessário, exames laboratoriais e de imagem. Diante de alterações significativas emocionais, comportamentais, de sono, apetite, consciência, marcha, agressividade excessiva e agitação psicomotora que demandem avaliação precisa e intervenções medicamentosas, a atuação de especialistas em neurologia e/ou psiquiatria é geralmente recomendada (Brasil, 2014).

Na avaliação de adultos com TEA, devem-se considerar métodos indiretos (entrevistas e questionários), observação direta do indivíduo em seu ambiente real (focando em suas escolhas e engajamento), e testes de preferência, onde itens ou atividades são avaliados simultânea ou sucessivamente (Brasil, 2014).

Na avaliação de riscos de adultos com TEA, múltiplos elementos são considerados, incluindo a presença de comportamentos auto e heteroagressivos. Um adulto com TEA com histórico de autoagressão pode ter lesões internas. Além dos excessos comportamentais, déficits em comunicação, autocuidados e autopreservação também são críticos (Brasil, 2014).

Outro sistema classificatório adotado no Brasil e de relevância na avaliação diagnóstica e planejamento terapêutico dos TEA é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF é um sistema funcional que aborda as dimensões das atividades e da participação de cada indivíduo, além dos qualificadores de desempenho e capacidade nas áreas de aprendizagem e aplicação do conhecimento, tarefas e demandas gerais, comunicação, mobilidade, cuidado pessoal, vida doméstica, relações e interações interpessoais, áreas principais da vida, e vida comunitária, social e cívica (Brasil, 2014).

A identificação precoce e o acompanhamento adequado, incluindo terapias comportamentais, educacionais e familiares, podem mitigar os sintomas e promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 2014).

Indivíduos autistas, devido a dificuldades de relacionamento social e comunicação subdesenvolvida, são frequentemente excluídos do ambiente social, uma vez que a socialização requer várias formas de comunicação. Tais dificuldades podem prejudicar seu desenvolvimento educacional, a menos que exista um processo de inclusão eficaz e de alta qualidade, implementado tanto na educação básica quanto no ensino superior, através de políticas e diretrizes públicas (Shibuta et al, 2021, p. 2).

A literatura evidencia que a transição para o ensino superior, embora estressante para todos os estudantes, é particularmente intensificada para aqueles com TEA devido às deficiências nas habilidades de comunicação social. Este processo desafiador suscita questões não resolvidas sobre a perspectiva do autista, a eficácia da inclusão, a pressão para inclusão e os recursos disponíveis (Aguilar e Rauli, 2020; Shibuta et al, 2021).

Estudantes universitários com TEA enfrentam desafios iniciais significativos, incluindo dificuldades de interação entre aluno-professor, aluno-colegas e aluno-instituição, preconceitos, práticas pedagógicas que provocam ansiedade, fatores socioemocionais, luta pela permanência na universidade, ausência de suporte docente, término de serviços de saúde e apoio psicopedagógico obtidos desde a infância ao ensino médio, escassez de serviços especializados na fase adulta, mudanças decorrentes do ingresso na universidade e complicações relacionadas ao TEA, seja na comunicação, habilidades sociais e/ou aspectos sensoriais (Pires, 2023).

Aguilar e Rauli (2020) observam que muitos desses estudantes autistas são 'invisíveis' para colegas e professores,

com suas necessidades educacionais específicas passando despercebidas. Além disso, alguns são alvo de *bullying*, levando-os a desejar essa invisibilidade. Em comparação com outras deficiências, o autismo está associado a taxas mais altas de abandono acadêmico, menor empregabilidade e maior incidência de comorbidades psiquiátricas.

Pinto et al (2021) sustentam que, apesar das políticas públicas promoverem o acesso ao ensino superior, as estratégias de retenção estudantil encontram barreiras de implementação, demandando adaptações curriculares para atender às necessidades dos alunos da educação especial. Tais desafios ressaltam a necessidade de formação adequada e suporte técnico para alunos com TEA, maior compreensão docente sobre inclusão, adaptação às mudanças no ambiente de trabalho e, sobretudo, a revisão do processo de ensino, ainda atrelado a um modelo tradicional focado na correção do indivíduo (Shibuta et al, 2021).

As instituições de ensino superior oferecem condições insuficientes para atender às necessidades dos estudantes autistas, sendo a falta de formação adequada dos professores um obstáculo primordial para a inclusão (Aguilar e Rauli, 2020). No âmbito da educação inclusiva, os desafios docentes estão atrelados à complexidade das dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação especial (Sales, 2021).

Existe uma demanda urgente por intervenções eficazes que permitam aos autistas uma vida plena e produtiva no ambiente acadêmico (Aguilar e Rauli, 2020). Sem o suporte adequado das universidades, esses indivíduos enfrentam maior risco de pobreza, desemprego, oportunidades limitadas de progresso profissional e discriminação (Aguilar e Rauli, 2020).

A inclusão, resultante do processo iniciado na educação básica, se estabelece como um princípio político na legislação e nas políticas de ações afirmativas, evidenciado em decretos, portarias e leis que garantem o acesso e a permanência de

indivíduos com deficiência em instituições de ensino superior (Silva et al, 2020; De Oliveira Camalionte et al, 2021).

Nesse contexto, há uma preocupação ascendente das Instituições de Ensino Superior (IES) com a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, dado que seu acesso às IES ainda é limitado. No caso de alunos com autismo, esse cenário é exacerbado por barreiras que dificultam sua permanência na universidade, devido à falta de informação da comunidade acadêmica e à ausência de capacitação docente para lidar com a diversidade (Melo et al, 2023). Para que o processo de acesso e permanência das pessoas com TEA no ensino superior se concretize, é essencial revisar as práticas utilizadas para a inclusão (Melo et al, 2023).

Existem fatores que funcionam como facilitadores para a inclusão.

Pesquisadores (Bandeira, 2020; Melo et al, 2023) entendem que a efetiva inclusão das pessoas com TEA nas IES requer uma mudança do paradigma educacional, visando reestruturar as práticas pedagógicas, até então homogeneizadoras.

A inclusão de profissionais de apoio, atuando como facilitadores e mediadores, pode promover o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas em indivíduos com TEA, incentivando a adaptação de rotinas e currículos às necessidades individuais desses estudantes (De Oliveira Camalionte et al, 2021).

A tutoria por pares, caracterizada como uma mentoria formal na qual um indivíduo mais experiente oferece apoio, supervisão e estímulo à reflexão e aprendizagem de um indivíduo menos experiente, facilita o desenvolvimento pessoal e profissional deste último. Ademais, a tutoria promove habilidades sociais, reduz a ansiedade, melhora o desempenho acadêmico, a autoeficácia e a orientação futura (De Oliveira Camalionte et al, 2021).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é destacado como um dos serviços essenciais a serem disponibilizados nas IES, por meio de Núcleos de Acessibilidade (De Oliveira Camalionte et al, 2021). Parcerias interdisciplinares e consultoria colaborativa são serviços de suporte promissores, otimizados por esses Núcleos de Acessibilidade das IES (De Oliveira Camalionte et al, 2021). No entanto, a responsabilidade pela promoção da inclusão da pessoa com autismo no ensino superior não se restringe apenas aos Núcleos de Acessibilidade, mas envolve todos os atores do processo formativo: os docentes, toda a estrutura de apoio e suporte dos cursos, bem como a família do estudante (Melo et al, 2023).

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma estratégia pedagógica centrada no aluno, que estabelece metas acadêmicas e funcionais de maneira colaborativa, baseadas em seu perfil cognitivo-comportamental, com monitoramento contínuo de resultados a curto ou longo prazo (Sales e Viana, 2020).

A formulação do PEI no ensino superior baseia-se em duas estratégias principais: a primeira realça as competências transversais entre as disciplinas envolvidas; a segunda confere uma natureza funcional e tangível aos conteúdos disciplinares, visando o desenvolvimento de competências que ultrapassem o caráter enciclopédico e antecipem a prática profissional. O planejamento proposto deve inicialmente levar em conta o repertório cognitivo do autista, introduzindo progressivamente novos objetivos funcionais, comportamentais e curriculares. A sequência sugerida de execução inclui: 1) apresentação e aplicação planejada e graduada de novos conteúdos; 2) avaliação contínua do aprendizado; 3) planejamento flexível, alinhado ao ritmo de aprendizagem do autista; e 4) planejamento de métodos para transferir o conhecimento adquirido para outros contextos de aprendizagem (Sales e Viana, 2020).

A avaliação formativa valida o PEI como instrumento de desenvolvimento de aprendizagem, tanto para o aluno autista

quanto para os professores envolvidos no planejamento. A variação dos ambientes de construção e aplicação dos conteúdos permite ao autista adaptar-se a diferentes contextos, tornando-o competente no processo de autorregulação cognitiva e acadêmica, habilidade essencial para sua futura inserção profissional ou para o mundo da pesquisa científica. Assim, os planos de ensino individualizados equilibram as demandas cognitivas e comportamentais dos alunos autistas, bem como as inerentes à sua formação acadêmica e profissional (Sales e Viana, 2020).

A implementação de estratégias adicionais para a avaliação de universitários com TEA é uma necessidade emergente. Tais estratégias podem incluir a flexibilização das propostas avaliativas, que abrangem desde adequações linguísticas nos enunciados até a aceitação de respostas orais com suporte diversificado, a concessão de tempo adicional para testes e o fornecimento de apoio na leitura das questões (De Oliveira Camalionte et al, 2021).

Além disso, o uso do diário reflexivo como instrumento para o planejamento e a prática pedagógica tem se mostrado uma tática promissora, pois auxilia na autorreflexão docente. A análise do diário reflexivo pode favorecer ações como a entrega de atividades escritas com informações claras e objetivas, a fragmentação de tarefas complexas, a criação de infográficos para sintetizar aulas, a concessão de tempo adicional para diálogo e feedback entre professor e aluno, a utilização de textos curtos, imagens e vídeos para apoiar os conteúdos, a elaboração de materiais de apoio tecnológicos, como slides em PowerPoint, o uso de organizadores visuais explícitos, como quadros de problema/solução, a oferta de oportunidades para trabalhos em grupo, promovendo o engajamento social, e a adaptação das provas. É crucial considerar as características individuais dos estudantes, como sexo, idade, condições socioeconômicas, entre outras (De Oliveira Camalionte et al, 2021).

A mudança de postura dos docentes é fundamental para a compreensão das peculiaridades de cada estudante. As barreiras atitudinais podem apresentar desafios significativos na compreensão das demandas para a inclusão do estudante com TEA. Este fato implica na necessidade de modificações consistentes na formação inicial dos docentes e na formação continuada (De Oliveira Camalionte et al, 2021).

Adultos autistas cognitivamente capazes podem se beneficiar do ensino superior para uma integração mais eficiente à comunidade e desenvolvimento de habilidades para uma vida mais produtiva e independente (Aguilar e Rauli, 2020, p. 4). Considerando a projeção ascendente da inclusão de universitários com TEA no ensino superior nos próximos anos, torna-se essencial compreender suas necessidades educacionais específicas, visando a implementação de práticas de apoio e suporte à sua inclusão (De Oliveira Camalionte et al, 2021).

Quem é a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

O Informe Marland, um dossiê apresentado em 1972 por Sidney Marland, então Comissário de Educação dos Estados Unidos, estabeleceu a primeira definição formal internacional de dotação. Esta definição multifatorial reconhece que o alto desempenho ou capacidade potencial pode ser evidenciado em seis domínios, de forma isolada ou combinada (Marland, 1972).

O primeiro domínio é a capacidade intelectual geral, evidenciada por altas pontuações em testes de QI e características como flexibilidade e rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, pensamento abstrato, curiosidade intelectual, observação excepcional, habilidade de abstração avançada, questionamento e resolução de problemas.

O segundo domínio envolve a aptidão acadêmica específica, revelada por atenção, concentração, aprendizagem rápida, boa memória, interesse e motivação por disciplinas

acadêmicas, produção acadêmica, avaliação, síntese e organização do conhecimento.

O terceiro domínio foca no pensamento criativo ou produtivo, considerando a originalidade de pensamento, imaginação, resolução de problemas de forma inovadora, produção diferenciada, ideias divergentes, percepção distinta em um tópico, desafio diante da desordem de fatos, autoexpressão, fluência e flexibilidade.

O quarto domínio está relacionado à capacidade de liderança, envolvendo autocontrole, percepção precisa das situações de grupo, interação produtiva com os demais, sensibilidade interpessoal, cooperação, decisão em situações sociais complexas, sociabilidade expressiva, persuasão e influência no grupo.

O quinto domínio refere-se às capacidades nas artes visuais e representativas, apresentando habilidades relacionadas à percepção, representação e execução artística nas artes visuais, música, dança, teatro ou outras áreas relacionadas.

O sexto e último domínio corresponde à capacidade psicomotora, que envolve velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora refinada, proezas atléticas e habilidades mecânicas (Marland, 1972).

Com base no Informe Marland, o Brasil reconhece a natureza multifatorial do potencial elevado, manifestando-se de forma isolada ou combinada nas seguintes áreas: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994).

Na busca por um termo correspondente às expressões alto desempenho ou capacidade potencial apresentadas pelo Informe Marland, o Brasil adotou os termos superdotação para indicar um desempenho consistentemente superior e altas

habilidades para indicar habilidades extremas, formando a combinação terminológica Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996).

Consequentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reitera a compreensão de que alunos com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Na verdade, o conceito de superdotação evoluiu de uma visão de inteligência fixa para uma abordagem multidimensional. Inicialmente, a superdotação era baseada em altas pontuações em testes de QI padronizados. No entanto, críticos argumentam que esses testes são limitados, pois focam apenas em habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, ignorando habilidades espaciais, pessoais, musicais e artísticas, além de fatores como motivação, esforço e criatividade (Al-Hroub e El Khoury, 2018).

Em resposta a essas limitações, Renzulli redefiniu a superdotação com o modelo dos três anéis, que envolve a interação entre habilidade geral acima da média, altos níveis de criatividade e altos níveis de motivação (comprometimento com a tarefa). Posteriormente, Maker sugeriu que criatividade e inteligência são interligadas, afirmando que a resolução criativa de problemas é uma característica essencial da superdotação (Al-Hroub e El Khoury, 2018).

Ainda no modelo de Renzulli, é importante notar que nem todas as características precisam estar presentes para alguém ser considerado superdotado. Esse modelo é significativo por reconhecer traços não intelectuais, como o comprometimento

com tarefas. No entanto, uma deficiência notável é que ele não identifica alunos de baixo desempenho como superdotados, pois alguns podem ter alta capacidade intelectual e criatividade, mas falta de motivação (Al-Hroub e El Khoury, 2018).

Complementando essas perspectivas, Gagné fez uma distinção entre capacidade intelectual e criativa, afirmando que não é necessário ter alto potencial em ambos os aspectos para ser reconhecido como superdotado. Seu Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento define superdotação como habilidades naturais não treinadas, expressas espontaneamente, que colocam a criança entre os 10% melhores de sua idade. Em contraste, talento é definido como o domínio superior de habilidades desenvolvidas, colocando a criança entre os 10% melhores em um campo específico. O modelo de Gagné inclui quatro domínios de aptidão: intelectual, criativo, socioafetivo e sensório-motor, e pode identificar alunos de alta habilidade com baixo desempenho devido à desmotivação ou fatores ambientais (Al-Hroub e El Khoury, 2018).

A diversidade de definições da superdotação gera problemas na identificação e prestação de serviços aos alunos superdotados. Concordar com uma definição é difícil porque pode restringir áreas de desempenho consideradas elegíveis para programas especiais, como artes e liderança, além do desempenho acadêmico. Essa diversidade de conceitos e métodos de identificação torna a prestação de serviços adequada um desafio contínuo (Al-Hroub e El Khoury, 2018).

A questão de se a superdotação é inata ou adquirida tem sido objeto de controvérsia prolongada. Alguns pesquisadores refutam a noção de que a genética influencia a superdotação e o futuro sucesso de um indivíduo. Eles argumentam que a superdotação é alcançada através de treinamento extensivo e aquisição de habilidades e conhecimentos, assim como a quantidade de prática deliberada e o tempo e esforço despendidos para alcançar o sucesso (Al-Hroub e El Khoury,

2018).

Já os proponentes das teorias geneticistas, também conhecidas como inatistas, sustentam a visão de que as AH/SD são exclusivamente o resultado de fatores biológicos. Tal abordagem tende a negligenciar a influência significativa que o ambiente pode exercer no desenvolvimento de tais aptidões (Martins, 2006).

Esta discussão polariza-se entre aqueles que defendem a importância do ambiente e do treinamento e aqueles que acreditam na predominância dos fatores genéticos.

A literatura acadêmica sugere uma relação interdependente entre elementos hereditários e contextos ambientais no que tange à manifestação de AH/S. A presença de uma predisposição genética para a superdotação, desprovida de oportunidades adequadas para o seu desenvolvimento, não é suficiente para assegurar a expressão do comportamento superdotado. Da mesma forma, a mera existência de estímulos e ambientes propícios para o desenvolvimento das inteligências não resultará, necessariamente, na manifestação da superdotação.

Conforme delineado por Renzulli (2005), a manifestação de um alto grau de criatividade e uma capacidade notavelmente superior à média são elementos imprescindíveis. Por outro lado, Winner (1998) ressalta que a motivação e a prática intensiva são consequências diretas de um potencial elevado para uma determinada atividade. Ou seja, que independentemente da precocidade do início ou da intensidade do esforço empregado, a velocidade do aprendizado e o progresso alcançado pela maioria não se comparam àqueles demonstrados por indivíduos nascidos com habilidades excepcionais. É a presença inata de tais habilidades superiores que os motiva a se dedicarem intensivamente ao trabalho.–Desta forma, a superdotação é concebida como resultado de uma série complexa e contínua de

interações entre esses dois conjuntos de fatores, conforme apontado por Al-Hroub e El Khoury (2018).

A ausência de reconhecimento das AH/SD é um fator contribuinte para a negação da identidade do indivíduo. Este fenômeno resulta em uma forma de invisibilidade que se manifesta como violência simbólica, um padrão recorrente observado em diversos contextos, incluindo a família, a escola, a universidade e a sociedade como um todo (Pereira, 2022a, p. 140).

A identificação da superdotação é extremamente complexa e controversa, especialmente porque a noção de superdotação varia culturalmente. Muitos professores e pesquisadores ainda consideram o teste de QI como a ferramenta definitiva para identificar superdotados. No entanto, o uso exclusivo de testes de QI resulta na sub-representação de alunos de grupos culturalmente diversos e economicamente desfavorecidos, devido à ênfase excessiva nas habilidades verbais (Al-Hroub e El Khoury, 2018).

Para abordar essas limitações, a identificação de alunos com potencial para AH/SD deve se basear na utilização de várias fontes de coleta de dados, como entrevistas, observações, sondagens do rendimento e desempenho acadêmico, análise de produções e outros, assim como no conhecimento das características específicas desse aluno (Brasil, 2006).

Nesse contexto, Basso (2020) argumenta que a nomeação por professores fornece dados mais abrangentes sobre o contexto comportamental e de expressão de inteligência dos alunos com potencial para AH/SD em sala de aula, ampliando a qualidade do rastreio desses estudantes. Este método serve como um primeiro filtro, permitindo que aqueles indicados pelos professores sejam encaminhados para uma avaliação mais completa, economizando tempo e recursos no processo de identificação de AH/SD.

Ainda persistem desafios significativos na identificação de

indivíduos que demonstram AH/SD. Estes desafios incluem a falta de métodos de avaliação adequados e a definição de critérios ou medidas específicas para tal avaliação. Adicionalmente, as concepções equivocadas formadas sobre essa população acabam por prejudicar a qualidade do atendimento prestado a esses indivíduos (Basso, 2020).

A necessidade de protocolos de identificação para estudantes com potencial para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos núcleos de acessibilidade das universidades é uma questão de grande relevância. Esses protocolos são fundamentais para a criação de cadastros desses estudantes, que representam um público específico da educação especial.

Nesse contexto, o estudo conduzido por Reis (2024) apresenta uma contribuição significativa. O objetivo da pesquisa foi o desenvolvimento do PROAHS, um protocolo destinado à identificação de discentes com indicadores de AH/SD no ensino superior. O PROAHS, disponibilizado em formato PDF, é composto por cinco etapas que orientam o processo de identificação dos discentes.

A validação do PROAHS foi realizada com a participação de seis coordenadores de Núcleos de Acessibilidade da Região Norte e um coordenador do Núcleo de Atividade de AH/SD do Pará. Os resultados obtidos indicaram que os Núcleos de Acessibilidade são espaços adequados para a aplicação do protocolo. Além disso, o PROAHS foi reconhecido como uma alternativa viável para a identificação inicial de discentes com AH/SD nas Instituições de Ensino Superior.

Portanto, a implementação de protocolos como o PROAHS nas universidades pode ser um passo importante para garantir o reconhecimento e o apoio adequado aos estudantes com AH/SD.

Basso et al (2020) também proporcionaram uma contribuição significativa ao apresentarem um protocolo para a identificação de estudantes universitários com AH/SD através

do Programa de Evidências Globais de Altas Habilidades/Superdotação nas Universidades (PEGAHSUS). Este programa foi desenvolvido com o objetivo de identificar e acompanhar estudantes universitários do Estado do Paraná que apresentam indicadores de AH/SD.

O PEGAHSUS emprega uma série de instrumentos, incluindo o Questionário de autoavaliação e o Questionário de heteroavaliação, que são aplicados na primeira fase do programa. Na segunda fase, é realizada uma avaliação psicológica, durante a qual são avaliadas funções cognitivas por meio de testes, inventários e escalas. Alguns desses instrumentos são padronizados e normatizados, enquanto outros estão em fase de normatização. Após a aplicação desses instrumentos, é realizada uma análise quantitativa e qualitativa dos resultados.

Na terceira e última fase do programa, os estudantes que participaram da avaliação são convidados a continuar sob acompanhamento de uma equipe multidisciplinar. Esta equipe é responsável por desenvolver atividades que visam estratégias de inclusão e enriquecimento curricular.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), define os indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) como aqueles que demonstram uma notável capacidade de aprendizagem, caracterizada pela rápida aquisição e domínio de conceitos, procedimentos e atitudes. Esta definição serve como base para a identificação e compreensão das características específicas desses estudantes no contexto educacional.

Expandindo essa caracterização, as observações docentes, conforme relatado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2006), delineiam um perfil mais detalhado dos estudantes com AH/SD. Estes apresentam características de aprendizagem distintivas, incluindo a necessidade de instrução mínima, persistência e

concentração notáveis, alto nível de energia e interesses específicos. Ademais, demonstram uma abordagem única para a resolução de problemas, buscando originalidade e autenticidade em suas produções. Suas capacidades cognitivas são marcadas pela habilidade de redefinir e extrapolar conceitos, pelo espírito crítico com alta capacidade de análise e síntese, bem como pela aptidão em desenvolver interesses ou habilidades específicas, acompanhada de uma curiosidade intensificada.

No que tange às características comportamentais, os estudantes com AH/SD apresentam um perfil complexo que se manifesta em diversos aspectos de sua interação social e acadêmica. Observa-se uma necessidade pronunciada de autodefinição, aliada a uma preferência por interagir com pares de nível intelectual similar. Estes indivíduos tendem a se entediar facilmente com rotinas e demonstram um forte desejo de aperfeiçoamento pessoal, não se contentando com imperfeições em seus trabalhos. É notável também sua tendência a questionar autoridades excessivas e demonstrar pouco interesse por regulamentos e normas estabelecidas. Seu senso de humor altamente desenvolvido e sua exigência elevada são características marcantes. Adicionalmente, persistem na busca de respostas para seus interesses e questionamentos, demonstrando sensibilidade às injustiças, tanto em nível pessoal quanto social. Sua curiosidade se manifesta através de investigações constantes e numerosas perguntas. Contudo, é importante ressaltar que podem apresentar comportamentos que desafiam o ambiente escolar tradicional, como inquietação, perturbação e importunação. Paradoxalmente, apesar de suas altas habilidades, podem ser descuidados na escrita, apresentar deficiências ortográficas e demonstrar impaciência com detalhes ou aprendizagens que requeiram treinamento repetitivo. Por fim, quando desinteressados, podem negligenciar a conclusão ou entrega de tarefas (Brasil, 2006).

Os alunos superdotados apresentam diversos indicadores comportamentais que refletem suas aptidões cognitivas avançadas. Entre essas aptidões destacam-se a precocidade intelectual, a rápida compreensão e alta velocidade de aprendizagem, a capacidade de captar conceitos antes dos colegas de mesma idade, e uma curiosidade distinta. Além disso, esses alunos possuem um vocabulário extenso para a idade, demonstram ideias e métodos criativos para resolver problemas complexos e tarefas desafiadoras individualmente, e exibem habilidades cognitivas eminentes tanto para o pensamento convergente (indicador de inteligência) quanto para o pensamento divergente (indicador de criatividade) (Al-Hroub e El Khoury, 2018).

A conexão entre essas aptidões cognitivas e outras características comportamentais se manifesta na sensibilidade aumentada e na consciência elevada dos superdotados. Eles têm uma inclinação espontânea para enfrentar tarefas desafiadoras e difíceis, além de problemas de pensamento, e possuem competências metacognitivas distintas (Al-Hroub e El Khoury, 2018).

No contexto do ensino superior, as discussões relativas ao público-alvo da Educação Especial englobam uma variedade de especificidades. Contudo, a literatura tende a focar mais nos alunos com deficiência, deixando os estudantes AH/SD negligenciados (Schmengler, 2022, p. 43). Neste aspecto, Schmengler (2022) entende que as deficiências tendem a ser mais facilmente perceptíveis à observação humana, diferentemente das Altas Habilidades/Superdotação, que necessitam de processos de acompanhamento específicos para possibilitar sua identificação.

Da mesma forma, quando se trata de estudantes superdotados jovens e adultos no ensino superior, há uma escassez notável de literatura em contraste com a vasta quantidade de estudos voltados para crianças e adolescentes

superdotados (Schmengler et al, 2019). Segundo Schmengler (2022), essa discrepância pode ser parcialmente atribuída à dificuldade que os próprios universitários jovens e adultos enfrentam para se autoidentificarem como superdotados, levando-os a negar suas características e optar pelo anonimato.

Outro fator que contribui para a não autoidentificação como superdotado está associado ao receio de reexperimentar situações constrangedoras vivenciadas previamente no contexto escolar (Barros et al, 2023, p. 9).

No que diz respeito às habilidades sociais, os estudantes com AH/SD geralmente não apresentam dificuldades significativas. No entanto, eles podem se expressar melhor quando encontram indivíduos com características similares em seu ambiente. Essa dificuldade pode diminuir ou até desaparecer ao participarem em programas educacionais oferecidos pelas instituições de ensino superior onde possam encontrar seus pares (Barros et al, 2023, p. 9).

A prática do ensino repetitivo emerge como um impedimento significativo, potencialmente obstruindo o desenvolvimento do potencial dos alunos superdotados, limitando a exploração de suas habilidades e restringindo as oportunidades para a realização de tarefas criativas e intelectualmente estimulantes. Além disso, a ausência de estímulos e desafios em sala de aula pode culminar no surgimento de sentimentos de tédio e desmotivação nesses estudantes, podendo levá-los ao desengajamento e à manifestação de comportamentos disruptivos (Kalobo e Setlalentoa (2024).

Autores tem assegurado que estudantes universitários com AH/SD possuem um desejo intenso de aprofundar suas pesquisas, participar de programas de intercâmbio, acelerar sua trajetória acadêmica para o alcance da pós-graduação, integrar-se em grupos de estudo colaborativos, vivenciar experiências

práticas em laboratórios e enriquecer sua formação educacional (Pereira, 2022a).

Desafortunadamente, o desconhecimento dos professores sobre o tema 'superdotação' é um fator que pode impactar de maneira significativa a identificação do potencial elevado dos seus alunos (Barros et al, 2023; Kalobo e Setlalentoa, 2024).

Ademais, a falta de conhecimento sobre 'superdotação' tem conduzido a comunidade acadêmica a questionar a existência de pessoas com AH/SD, se de fato possuem necessidades educacionais específicas e, em caso afirmativo, quais seriam essas necessidades (Pereira, 2022a). Não fosse o bastante, os preconceitos e mitos associados à superdotação, contribuem para a diminuição da eficácia na implementação das políticas educacionais inclusivas voltadas para este público da educação especial (Basso, 2020).

Por fim, ainda há uma frágil infraestrutura física, material e de pessoal para o acolhimento e desenvolvimento desse alunado (Pereira, 2022a, p. 135).

As instituições de ensino superior têm um papel relevante no atendimento aos estudantes universitários superdotados. Para isso, é fundamental que essas instituições proporcionem profissionais capacitados para a identificação e o atendimento a esses estudantes (Schmengler, 2022, p. 106). O investimento na disseminação de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, as peculiaridades e diversidades comportamentais, bem como as necessidades de aprendizagem específicas do público-alvo da educação especial, incluindo aqueles com altas habilidades/superdotação, é fundamental (Schmengler et al, 2019; Basso, 2020).

A ênfase na identificação e no desenvolvimento de jovens com AH/SD na esfera educacional representa um investimento estratégico na valorização do capital intelectual. Tal proposta não visa negligenciar outros estudantes ou grupos inclusos no público-alvo da educação especial. Ao contrário, o objetivo é

estabelecer um equilíbrio na atenção e no atendimento educacional especializado proporcionado a cada indivíduo, garantindo assim o respeito ao direito de acesso a uma educação de qualidade para os jovens brasileiros (Pereira, 2022a, p. 136).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabeleceu, no Artigo 59, Parágrafo I, a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos pedagógicos e organização específicos para atender às necessidades dos indivíduos superdotados. A subsequente modificação introduzida pela Lei nº 13.234/2015 enfatizou a necessidade de identificar, registrar e prover atendimento adequado aos estudantes superdotados, tanto no ensino básico quanto no superior (BRASIL, 2015). Para tanto, é condição indispensável aos profissionais na área da educação a obtenção do conhecimento sobre as características comportamentais das AH/SD, as estratégias empregadas para a sua identificação e as formas pelas quais esse potencial elevado pode ser aplicado no contexto da vida cotidiana (Pereira, 2022a).

A formação de professores é um dos pilares inclusivos nesse contexto. Proporcionar condições para que o corpo docente realize cursos de formação continuada para a conscientização da importância desses saberes frente às características da superdotação, demonstra que a instituição prima pela inclusão (Basso, 2020; Schmengler, 2022; Shore, 2023).

As características cognitivas, emocionais e sociais dos alunos com AH/SD resultam em um comportamento distinto que exige das instituições de ensino superior e de seus profissionais, a implementação de estratégias de acolhimento eficazes. Essas estratégias devem garantir o acesso, a disponibilidade dos profissionais da educação e a provisão de múltiplos espaços para o atendimento educacional especializado. Tal abordagem fortalece a permanência do aluno e promove uma formação profissional que beneficia tanto o indivíduo quanto a comunidade à qual pertence (Pereira, 2022a, p. 121).

Schmengler (2022, p. 108) destaca a importância dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades, que podem servir como um marco referencial, tanto para os estudantes com AH/SD que necessitam de suporte direcionado, quanto para o corpo de profissionais, incluindo gestores e docentes, na orientação de práticas inclusivas.

A adaptação de alunos superdotados ao ambiente universitário constitui um fenômeno de complexidade considerável, pois existem indícios de que a incapacidade de se adaptar às exigências do ambiente universitário pode impactar negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes superdotados, resultando em um rendimento inferior ao esperado, conforme Almukhambetova e Hernández-Torrano (2020).

Assim, um ambiente enriquecido por interações ativas pode ser um fator determinante para que o potencial elevado do estudante superdotado se evidencie na prática e estimule sua área de interesse. Quando o estudante se sente engajado em seu processo educacional, não como um mero observador, mas como um participante ativo, interagindo, organizando e colaborando com suas experiências, a aprendizagem será prazerosa e desafiadora (Schmengler et al, 2019).

Neste sentido, é cada vez mais importante rever a flexibilização dos critérios e dos procedimentos pedagógicos, favorecendo assim a diferenciação na metodologia e nos procedimentos didáticos (Arruda, et al., 2019, p. 530). Isso permitirá que os estudantes superdotados sejam desafiados de maneira adequada, promovendo seu engajamento e desenvolvimento pleno. O enriquecimento curricular, por exemplo, é amplamente recomendado pela literatura na educação do aluno com AH/SD, por proporcionar sua participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão (Schmengler, 2022, p. 108).

O docente que respeita a diversidade no processo de aprendizagem irá valorizar o conhecimento elaborado de forma diferente do que foi apresentado, estando aberto para a criatividade na resolução das atividades propostas. Segundo Schmengler (2022), isso não desmerece o conteúdo pelo qual o professor é responsável, ao contrário, as ideias se complementam. A esse respeito, o autor recomenda que os planos de ensino levem em consideração as características peculiares desses alunos, tais como a rapidez de pensamento, as respostas diferenciadas que poderão surgir, ou mesmo uma sucessão de perguntas por parte do acadêmico.

Embora a superdotação seja um fenômeno amplamente estudado no contexto educacional, é raramente abordada na literatura, no que se refere ao ambiente universitário. No entanto, é importante ressaltar que a formação adequada dos profissionais da educação na identificação das características de superdotação pode desempenhar um papel fundamental na atualização e ampliação desses dados. Com o devido preparo, esses profissionais podem contribuir significativamente para a identificação e o acompanhamento de estudantes superdotados no ensino superior, potencialmente aumentando a presença e o reconhecimento deste grupo na universidade.

Quem é a Pessoa com Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TEF)

Os Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) representam um grupo de condições que demandam uma abordagem educacional diferenciada. No contexto da educação básica, a Educação Especial atua de forma colaborativa com o ensino regular, oferecendo orientações para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com TFE. Esta integração entre as modalidades de ensino visa

proporcionar um ambiente educacional inclusivo e adaptado, conforme preconizado pelas políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2008).

O termo *Transtorno* (*Disorder no inglês*) refere-se a uma condição que afeta a saúde mental ou física de uma pessoa, alterando seu funcionamento normal. Transtornos podem ser temporários ou permanentes e são frequentemente diagnosticados por profissionais de saúde. Exemplos incluem transtorno de ansiedade, transtorno depressivo e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O termo Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) muitas vezes é referido como Distúrbio de Aprendizagem (APA, 2024).

Embora a educação especial não tenha uma política de trabalho conjunto com o ensino superior para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE), é relevante considerar a presença deste segmento nas universidades e a consequente necessidade de suporte educacional adequado. Ademais, os docentes que acolhem estes estudantes em suas salas de aula podem enfrentar desafios decorrentes da falta de compreensão holística das necessidades intrínsecas a este grupo. Portanto, a disseminação de conhecimento pertinente aos TFE torna-se uma necessidade premente.

Os Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) são determinados neurobiologicamente resultantes de uma interação complexa entre fatores genéticos e ambientais, que culminam na redução da capacidade cerebral de perceber ou processar informações de maneira eficiente e precisa, sejam elas verbais ou não verbais (Chieffo et al, 2023). Esses transtornos têm caráter permanente e não estão associados a um declínio intelectual. Os TFE são considerados um dos distúrbios do neurodesenvolvimento mais prevalentes (Shah et al, 2019).

O Transtorno Funcional Específico de Aprendizagem (TFE) é comumente diagnosticado durante a infância escolar, embora possa permanecer não reconhecido até a fase adulta. A confirmação do diagnóstico de TFE é realizada por meio de medidas padronizadas de desempenho e uma avaliação clínica abrangente, conforme estabelecido pelo DSM-5 (APA, 2022). Para reforçar a precisão do diagnóstico, são aconselhadas escalas de classificação de testes padronizados ou subtestes dentro do domínio acadêmico que sejam reconhecidos e válidos no país onde os testes são aplicados (Blanchet e Assaiante, 2022). Testes neuropsicológicos podem ser empregados como uma ferramenta auxiliar para identificar a estratégia mais eficaz de assistência ao indivíduo com TFE (APA, 2022).

Conforme a 5ª edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, publicada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022) em 2022, os termos *Specific Learning Disorder* (SLD) ou *Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem* (TFE) correspondem a dificuldades de aprendizagem. O primeiro critério para o diagnóstico é a presença de pelo menos um dos seguintes sintomas que persistiram por pelo menos seis meses, apesar da provisão de intervenções direcionadas a essas dificuldades. Os domínios afetados são: leitura (dislexia), expressão escrita (disortografia e disgrafia) e matemática (discalculia).

No domínio da leitura, as palavras podem ser lidas de forma imprecisa ou lenta e com esforço. Por exemplo, o indivíduo pode ler palavras isoladas em voz alta de maneira incorreta ou lenta e hesitante; frequentemente adivinha palavras e tem dificuldade em pronunciá-las. Pode haver dificuldade em entender o significado do que é lido. Por exemplo, o indivíduo pode ler o texto com precisão, mas não compreender a sequência, as relações, as inferências ou os significados mais profundos do que é lido. E ainda, as

dificuldades com a ortografia podem se manifestar como a adição, omissão ou substituição de vogais ou consoantes.

O termo *dislexia* é utilizado para caracterizar um padrão de dificuldades de aprendizagem no qual os indivíduos apresentam dificuldade em associar as letras que visualizam em uma página aos sons correspondentes. Como consequência, a leitura se torna um processo lento, trabalhoso e não fluente para eles. Indivíduos com dislexia também podem enfrentar dificuldades com a precisão da escrita e da ortografia. Adolescentes e adultos com dislexia frequentemente tentam evitar atividades que envolvam leitura quando possível (como ler por prazer ou ler instruções). Eles tendem a preferir outras formas de mídia, como imagens, vídeos ou áudios.

Na expressão escrita, há dificuldades com a precisão ortográfica, pontuação e gramática. Por exemplo, pode adicionar, omitir ou substituir vogais/ou consoantes (disortografia); e dificuldade com organização ou clareza da expressão escrita (disgrafia).

A Disortografia é a dificuldade de aprendizagem associada à ortografia, como em utilizar pistas de diversas fontes que auxiliam na decisão sobre a ortografia correta de uma palavra. Erros ortográficos são frequentes, mesmo quando se tem o hábito da leitura. A mesma palavra pode ser grafada de cinco ou seis maneiras diferentes no mesmo papel, independentemente de o aluno estar na quinta série ou na faculdade (NASET LD, p. 15).

Já a Disgrafia descreve um padrão de dificuldades em que os indivíduos exibem escrita distorcida, apesar de receberem instruções completas, como também dificuldade em colocar os pensamentos no papel (APA, 2022). Os alunos com disgrafia geralmente aprendem menos com uma tarefa solicitada porque em geral se concentram na mecânica da escrita em vez de no conteúdo de sua tarefa (NASET LD, p. 14).

No campo da matemática, a dificuldade reside na aquisição do domínio semântico dos números e na memorização de fatos aritméticos. Isso se traduz em uma compreensão insuficiente dos números, de sua magnitude e relações, exigindo a contagem dos números nos dedos para a adição de números de um dígito, em vez de recordar o fato matemático correspondente. Há uma sensação de desorientação durante o processo de cálculo aritmético, com uma tendência a alterar os procedimentos adotados. No que diz respeito ao raciocínio matemático, observa-se uma dificuldade significativa em aplicar conceitos, fatos ou procedimentos matemáticos para a resolução de problemas quantitativos. O termo discalculia é usado para descrever um padrão de dificuldades caracterizado por déficits no processamento de informações numéricas, aprendizado de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes.

O segundo critério para o diagnóstico dos *Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem* (TFE) envolve um desempenho acadêmico que é substancial e quantitativamente inferior ao esperado para a idade cronológica do indivíduo, resultando em uma interferência significativa no desempenho acadêmico ou ocupacional, bem como nas atividades cotidianas.

O terceiro critério diagnóstico dos TFE refere-se ao período de início dos sintomas. Em geral, esses transtornos se manifestam durante os anos escolares, mas podem não se tornar completamente aparentes até que as demandas das habilidades acadêmicas afetadas ultrapassem as capacidades limitadas do indivíduo. Isso pode ocorrer, por exemplo, em situações de testes cronometrados, elaboração de relatórios complexos e extensos sob um prazo apertado, ou quando enfrentam cargas acadêmicas excessivamente pesadas.

Finalmente, o quarto critério estipula que os TFE não devem ser associados a deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na

língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada. No entanto, é importante notar que os TFE frequentemente coexistem com distúrbios de linguagem, distúrbios dos sons da fala, transtornos do desenvolvimento da coordenação, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e transtornos mentais, como transtornos de ansiedade, transtornos depressivos e bipolares (APA, 2022).

É imprescindível que os Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) sejam identificados e administrados prontamente, pois a falta de intervenção adequada pode resultar em consequências adversas ao longo da vida do indivíduo, incluindo um subdesempenho acadêmico. Tais consequências podem abranger um aumento no risco de intenso sofrimento psicológico, deterioração da saúde mental e evasão escolar (APA, 2022).

Estudos recentes (Chieffo et al, 2023) corroboram que uma correlação entre TFE e sofrimento emocional tem sido consistentemente documentada na literatura psicológica. Tem sido observado que estudantes com TFE apresentam taxas de evasão escolar mais elevadas e menor frequência universitária em comparação com aqueles sem TFE. A evasão escolar, juntamente com sintomas depressivos concomitantes, pode culminar em um risco ampliado de problemas de saúde mental, incluindo suicídio. O TFE também pode ter implicações significativas na vida adulta, potencialmente resultando em efeitos prejudiciais ao bem-estar físico e mental (Chieffo et al, 2023).

No contexto particular da dislexia, os indivíduos afetados são comumente rotulados como preguiçosos, carentes de inteligência e desinteressados. Tais estigmas podem desencorajar esses indivíduos a prosseguirem em seus estudos. Lamentavelmente, essa questão é raramente abordada no âmbito do ensino superior, devido à escassez de dados estatísticos disponíveis no Brasil (De Lima et al, 2022).

Embora os Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) não possuam uma cura definitiva, é possível gerenciá-los efetivamente ao longo da vida do indivíduo. Indivíduos com TFE têm a capacidade de se tornarem aprendizes proficientes e desenvolverem competências que frequentemente estão associadas às suas diferenças de aprendizagem. Por exemplo, indivíduos com dislexia são frequentemente caracterizados por sua criatividade excepcional e habilidade para pensar de maneira inovadora (APA, 2022).

Uma identificação precoce de Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) pode potencializar a eficácia da intervenção, prevenindo assim dificuldades prolongadas na execução de tarefas acadêmicas e possíveis desafios relacionados à autoestima durante a adolescência e a vida adulta (APA, 2022). As intervenções consideradas eficazes frequentemente incorporam instrução sistemática, intensiva e individualizada, que tem o potencial de mitigar as dificuldades de aprendizagem e/ou auxiliar o indivíduo a empregar estratégias para compensar seu transtorno (APA, 2022). Neste contexto, é de suma importância que os educadores reconheçam e respondam assertivamente aos comportamentos sugestivos de TFE (Barros e Soares, 2022, p. 77).

Estudantes no ensino superior diagnosticados com Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE) podem se beneficiar significativamente de um atendimento individualizado. Por exemplo, a implementação de monitorias de disciplinas pode auxiliar esses alunos a revisarem e compreender de maneira mais efetiva o conteúdo abordado em sala de aula.

A incorporação de recursos audiovisuais, tais como vídeos e materiais visuais, pode facilitar a compreensão dos alunos com TFE e auxiliar na manutenção do foco. Além disso, o fornecimento regular de feedback sobre o desempenho dos

alunos pode funcionar como um mecanismo de incentivo (Vizim e Sacaloski, 2020).

É recomendável estabelecer um plano de trabalho individualizado que contemple os conteúdos, objetivos específicos e recursos necessários para que o aluno com TFE possa realizar as atividades. Adicionalmente, é importante considerar a concessão de tempo diferenciado ou estendido para a realização de atividades avaliativas, conforme necessário. Tais estratégias têm como objetivo criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada aluno (Vizim e Sacaloski, 2020).

Ao solicitar atividades que demandem a compreensão e aplicação do conteúdo abordado na disciplina, o docente do ensino superior pode contemplar métodos que estimulem as funções cognitivas (atenção, concentração e memória), as funções executivas (planejamento e autorregulação) e as habilidades socioemocionais de seus alunos de maneira abrangente, alcançando, assim, também os alunos com Transtornos Funcionais Específicos de Aprendizagem (TFE).

O suporte oferecido pelos Núcleos de Acessibilidade nas universidades pode ser extremamente vantajoso para os alunos com TFE, devido à sua abordagem multidisciplinar, que visa promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais do estudante, respeitando seu ritmo e aptidão.

Intervenções simples e estratégias de ensino bem estruturadas, fundamentadas no conhecimento acerca das necessidades educacionais específicas de cada aluno com TFE, podem sofrer alterações ao longo do tempo, à medida que o estudante se desenvolve e suas expectativas acadêmicas se modificam (APA, 2022).

Quem é a Pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

A definição de Transtornos Funcionais Específicos da Aprendizagem (TFE) proposta por Custódio e Pereira (2013) delineia um espectro de domínios nos quais as dificuldades de aprendizagem podem se manifestar. Estes domínios abrangem habilidades fundamentais como leitura, expressão escrita, raciocínio matemático, além de processos cognitivos como atenção e concentração. No âmbito dos déficits atencionais e de concentração, destaca-se uma subpopulação específica diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

De acordo com a quinta edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por uma tríade de sintomas que incluem desatenção, hiperatividade e impulsividade, que são manifestados em um grau exacerbado e disfuncional para a idade do indivíduo.

As etiologias do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) são multifatoriais, implicando que não há um único fator causal, mas sim uma combinação de elementos genéticos, ambientais e sociais, além de questões orgânicas relacionadas à funcionalidade cerebral (Vizim e Sacaloski, 2020). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022), a herança genética do TDAH é estimada em aproximadamente 74%.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição multifacetada e complexa, caracterizada por uma diversidade de manifestações

comportamentais e emocionais. Embora atrasos no desenvolvimento linguístico, motor ou social não sejam especificamente associados ao TDAH, essas características frequentemente coexistem com o transtorno, contribuindo para a complexidade do quadro clínico, conforme descrito no (APA, 2022).

Com o avanço da idade, as manifestações do transtorno tendem a se alterar. Em grande parte dos indivíduos com TDAH, os sintomas de hiperatividade motora tornam-se menos proeminentes durante a adolescência e a idade adulta. Contudo, dificuldades relacionadas à inquietação, desatenção, planejamento inadequado e impulsividade persistem, tornando-se problemáticas (APA, 2022).

Indivíduos com TDAH são frequentemente caracterizados, tanto por terceiros quanto por eles próprios, como propensos à irritação, facilmente frustrados e emocionalmente hiperativos. Tais características podem impactar significativamente a qualidade de vida do indivíduo, bem como suas interações sociais e desempenho acadêmico ou profissional (APA, 2022).

Os sistemas de classificação diagnóstica predominantes para o TDAH incluem: 1) A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, décima edição (CID-10), especificamente o código F90, conforme publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS); e 2) O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022).

Em situações de suspeita de TDAH, é importante realizar uma avaliação clínica e psicossocial abrangente. O diagnóstico deve ser conduzido por um médico psiquiatra, pediatra ou outro profissional de saúde, como um neurologista ou neuropediatra. Para uma avaliação e gerenciamento adequados do transtorno, é essencial a participação de uma equipe multidisciplinar onde

os profissionais devem possuir as qualificações adequadas, com treinamento e experiência em TDAH (Brasil, 2022).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5), estabelece um critério diagnóstico que propõe 18 sintomas indicativos de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade para a confirmação do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), aplicável tanto a crianças quanto a adultos (APA, 2022).

Para o critério de desatenção, é necessário que existam seis (ou mais) dos sintomas subsequentemente descritos, os quais devem persistir por pelo menos seis meses em um grau que seja inconsistente com o nível de desenvolvimento do indivíduo e que cause um impacto negativo direto nas atividades sociais e acadêmicas/ocupacionais. Para adolescentes com dezessete anos ou mais, e adultos, são necessários pelo menos cinco sintomas (APA, 2022).

Os sintomas incluem: 1 - frequentemente deixa de prestar atenção adequada aos detalhes ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou em outras atividades; 2 - frequentemente apresenta dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, por exemplo, manter o foco durante palestras, conversas ou leituras extensas; 3 - frequentemente parece não ouvir quando se fala diretamente com ele, sua mente parece estar em outro lugar mesmo na ausência de qualquer distração óbvia; 4 – frequentemente não segue as instruções e não consegue concluir os trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho, inicia as tarefas mais rapidamente, perde o foco e é facilmente desviado; 5 - frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades, gerenciar tarefas sequenciais, manter materiais e pertences em ordem, lidar com a desordem, má administração do tempo e cumprimento dos prazos; 6 - frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exigem

esforço mental contínuo; para adolescentes mais velhos e adultos, preparar relatórios, preencher formulários e revisar documentos extensos; 7 - frequentemente perde objetos necessários para tarefas ou atividades, por exemplo, materiais escolares, lápis, livros, ferramentas, carteiras, chaves, documentos, óculos, telefones celulares; 8 - tende a se distrair facilmente com estímulos estranhos; e pensamentos não relacionados, para adolescentes mais velhos e adultos; 9 - frequentemente esquecido em atividades diárias, por exemplo, realizar tarefas domésticas e fazer recados; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter compromissos.

Para o critério de hiperatividade e impulsividade, é necessário que existam seis (ou mais) dos sintomas subsequentemente descritos, os quais devem persistir por pelo menos seis meses em um grau que seja inconsistente com o nível de desenvolvimento do indivíduo e que cause um impacto negativo direto nas atividades sociais e acadêmicas/ocupacionais. Para adolescentes com dezessete anos ou mais, e adultos, são necessários pelo menos cinco sintomas.

Os sintomas incluem: 1 - frequentemente se inquieta ou bate as mãos ou os pés ou se contorce no assento; 2 - frequentemente sai do assento em situações em que se espera que permaneça sentado; 3 - muitas vezes tem comportamentos de inquietação, em situações em que isso é inadequado; 4 - muitas vezes, crianças não conseguem brincar ou se envolver em atividades de lazer de maneira calma; 5 - está constantemente em movimento, como se fosse impulsionado por um motor; pode não conseguir ou não se sentir confortável para permanecer parado por longos períodos, como em restaurantes ou reuniões; 6 - frequentemente fala excessivamente; 7 - frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída; por vezes completa as frases das

pessoas ou não consegue esperar pela sua vez na conversa; 8 - frequentemente, tem dificuldade em esperar sua vez, como por exemplo, enquanto espera na fila; 9 - frequentemente interrompe ou se intromete em outras conversas; usa objetos de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; e para adolescentes mais velhos e adultos, pode assumir o controle do que os outros estão fazendo.

Adicionalmente, o diagnóstico de desatenção ou de hiperatividade-impulsividade inclui outros quatro aspectos: 1 - diversos sintomas estavam presentes antes da idade de doze anos; 2 - diversos sintomas estão presentes em dois ou mais ambientes, como em casa, na escola ou no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades; 3 - evidência clara de que os sintomas interferem ou reduzem a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional; 4 - os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso da esquizofrenia ou de outro transtorno psicótico e não são mais adequadamente explicados por outro transtorno mental, por exemplo, transtorno de humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno de personalidade, intoxicação ou abstinência de substâncias.

Indivíduos com diagnóstico de TDAH frequentemente encontram desafios significativos nos domínios das funções cognitivas. Estes desafios englobam uma variedade de habilidades, incluindo: resolução de problemas, planejamento estratégico, organização, orientação espacial e temporal, flexibilidade cognitiva, manutenção da atenção, inibição de respostas impulsivas e memória de trabalho, conforme delineado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição (APA, 2022).

Segundo Vizim e Sacaloski (2020), adolescentes diagnosticados com TDAH podem ter dificuldades em: estabelecer uma escala de prioridades; manter a concentração; ter um desempenho escolar consistente; gerenciar conflitos com

professores e colegas; lidar com a intolerância e frustração; expressar ideias e transformá-las em ações; aderir a rotinas ou atividades percebidas como monótonas; manter a atenção durante as aulas ou ao estudar; alcançar a compreensão e retenção de informações necessárias; gerenciar o tempo; acompanhar instruções complexas; executar tarefas que requerem a retenção de múltiplas informações simultaneamente; tomar decisões; evadir da escola de forma precoce; gerenciar sentimentos de fracasso pessoal e profissional; interagir e manter autoestima.

Conforme Brasil (2022), esses desafios podem surgir por várias situações, tais como: sentimento de culpa em função das constantes críticas recebidas ao longo da vida; erros resultantes de distração (como equívocos em sinais de pontuação, vírgulas, acentos, entre outros); propensão a esquecer mensagens, materiais escolares ou até mesmo o conteúdo estudado na véspera de uma avaliação; impulsividade (de não aguardar a vez ou formular respostas antes de ler completamente a pergunta); interrupção; ações precipitadas sem reflexão prévia ou dificuldade em cumprir horários.

Adicionalmente, o TDAH está associado a um risco elevado de desenvolvimento de transtornos do humor (unipolar ou bipolar), com destaque para o transtorno de personalidade borderline; e ainda, risco elevado para comorbidades e transtornos psiquiátricos associados, como depressão e ansiedade. Foi constatado que o TDAH está correlacionado a um risco elevado de tentativas de suicídio, especialmente quando coexistem transtornos de humor, de conduta ou relacionados ao uso de substâncias ilícitas ou álcool, mesmo após a regulação da comorbidade (Brasil, 2022).

Todas essas questões podem resultar em um desempenho acadêmico inferior, o que pode levar a reprovações, abandono escolar ou dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. No entanto, é importante lembrar que cada indivíduo com

TDAH é único e pode não experimentar todos esses desafios. Além disso, muitos estudantes com TDAH desenvolvem estratégias eficazes para gerenciar seus sintomas e alcançam sucesso na universidade. O apoio especializado no ambiente acadêmico pode ser extremamente benéfico.

Um contingente considerável de educadores reconhece a relevância de sua função na inclusão e assistência aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas não se percebem adequadamente preparados para atender aos estudantes que apresentam TDAH (Mezzanotte, 2020).

Para superar os diversos obstáculos enfrentados por universitários com TDAH, é essencial que o foco seja direcionado para o potencial destes jovens, em vez de justificar o fracasso pelos comportamentos resultantes do TDAH. As dificuldades no controle da impulsividade implicam em diálogo constante, pois, em geral, o estudante com TDAH pode não conseguir aguardar o término das frases e, ocasionalmente, pode ter reações explosivas das quais se arrepende de imediato. Essa impulsividade também pode gerar dificuldades nos relacionamentos dentro dos grupos de trabalho, o que implica na necessidade de apoio e, por vezes, no acompanhamento de uma monitoria mais intensificada. Os comportamentos de impulsividade, hiperatividade e desatenção podem estar todos presentes em alguns casos, enquanto em outros, pode haver um predomínio maior de um em relação aos outros (Vizim e Sacaloski, 2020).

Exige-se um esforço coletivo do corpo docente do ensino superior para assegurar que a trajetória acadêmica de indivíduos com TDAH se materialize, viabilizando sua inclusão efetiva. Nesse contexto, é imprescindível um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar que promova adaptações no ambiente de sala de aula e ofereça um acompanhamento mais individualizado na construção de planos de estudos em cada componente curricular. Tais planos devem contemplar de

maneira explícita os conteúdos, as estratégias pedagógicas e o processo de avaliação a serem implementados, conforme discutido previamente com o próprio estudante (Vizim e Sacaloski, 2020).

Vizim e Sacaloski (2020) propõem um conjunto abrangente de diretrizes para otimizar o ambiente de aprendizagem e o desempenho acadêmico de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto da sala de aula. Estas recomendações englobam estratégias de organização espacial, adaptações pedagógicas, recursos didáticos, suporte tecnológico e abordagens avaliativas personalizadas.

No âmbito da organização espacial, preconiza-se o posicionamento estratégico do aluno, priorizando as primeiras fileiras ou laterais, distante de elementos potencialmente distratores como portas e janelas. Ademais, a flexibilização da movimentação do aluno durante as aulas, mediante orientação prévia ao corpo docente, é sugerida como uma estratégia de acomodação às necessidades específicas desses estudantes.

No que concerne às adaptações pedagógicas, destacam-se: a importância do contato visual, a implementação de serviços de monitoria e a valorização dos progressos do aluno. A formação de pequenos grupos de trabalho é recomendada para fomentar a participação e interação do estudante. Adicionalmente, a diversificação dos métodos de exposição do conteúdo, incorporando elementos auditivos, visuais e cinestésicos, é proposta como meio de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Enfatiza-se a importância de um enfoque personalizado na revisão e conclusão de conteúdos, considerando as dificuldades frequentemente enfrentadas por estes alunos na finalização de atividades. A segmentação do conteúdo em apresentações orais e seminários emerge como uma abordagem eficaz, permitindo uma gestão mais eficiente da exposição do material e mitigando

potenciais aumentos de ansiedade associados a apresentações extensas. A prática de revisão de conteúdos prévios antes da introdução de novos tópicos contribui significativamente para a consolidação do aprendizado, beneficiando não apenas o aluno com TDAH, mas toda a classe.

Quanto aos recursos didáticos, a utilização de elementos visuais, como slides com marcadores de texto em cores contrastantes, demonstra-se eficaz na facilitação da identificação e retenção de tópicos relevantes. A preferência por trabalhos em formato digital, quando viável, apresenta-se como uma alternativa vantajosa, alinhando-se às necessidades específicas destes estudantes.

No domínio do suporte tecnológico, o emprego de ferramentas como computadores desempenha um papel relevante no auxílio à organização e registro de informações. Esta abordagem revela-se especialmente pertinente considerando que a estruturação em cadernos convencionais frequentemente requer orientação específica para estudantes com TDAH.

Quanto às estratégias avaliativas, os autores advogam pela priorização de aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a flexibilização do tempo de avaliação, e a segmentação do conteúdo em unidades menores. A implementação de avaliações orais, provas com consulta, e o uso de recursos tecnológicos são sugeridos como alternativas às avaliações convencionais. Ressalta-se a importância de não considerar a caligrafia como critério avaliativo, dada a possibilidade de distorções na escrita associadas ao transtorno.

Por fim, Vizim e Sacaloski (2020) enfatizam a relevância de um plano de trabalho individualizado para monitorar o progresso do aluno, bem como a importância de destacar os pontos-chave do conteúdo em materiais didáticos e avaliações. A implementação integrada destas estratégias visa proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo e

adaptado às necessidades específicas dos estudantes com TDAH, promovendo assim seu desenvolvimento acadêmico e potencializando suas capacidades de aprendizagem.

É importante enfatizar que a eficácia dessas estratégias pode apresentar variações significativas entre os estudantes com TDAH. Alguns podem encontrar benefícios, enquanto outros podem não alcançar o mesmo êxito. Nessas circunstâncias, é essencial estabelecer um diálogo com o aluno para compreender as maneiras mais eficazes de aprendizado para ele.

Em determinados casos, os alunos podem necessitar de medicamentos para auxiliar no controle dos comportamentos, e esses fármacos podem interferir no seu desempenho escolar, provocando sonolência, alterações de humor, entre outros efeitos. Mezzanotte (2020) sugere a abordagem multimodal, que incorpora intervenções psicossociais em conjunto com a administração de medicamentos.

Uma dessas intervenções é a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), que disponibiliza uma vasta gama de informações capazes de simular atividades cotidianas e proporcionar diversas respostas. O indivíduo com TDAH replica e elabora soluções para as variadas situações que enfrenta diariamente, seja em casa, na universidade ou no trabalho. Isso possibilita um aumento progressivo em suas atitudes positivas e sua adaptação à sociedade. A percepção da realidade do indivíduo se transforma, pois, a TCC interfere na visão e no pensamento negativo, resultando em pensamentos positivos (García-Vélez et al, 2022).

As instituições de ensino podem ser inclusivas, ao evitar a rotulação de seus alunos e focar na eliminação de obstáculos às necessidades de aprendizagem deles, independentemente de um diagnóstico ou categorização. Essa inclusão deve assegurar o desenvolvimento acadêmico, social, psicológico e físico desses alunos, bem como aprimorar seu bem-estar material a longo

prazo, por meio das habilidades e conhecimentos adquiridos no processo educacional (Mezzanotte, 2020).

A interseção entre o conhecimento em educação especial e a implementação de políticas educacionais inclusivas constitui um domínio complexo e multifacetado. Este domínio engloba a incorporação de princípios inclusivos e a transformação das instituições de ensino superior com o objetivo de fomentar um ambiente acadêmico mais justo e acessível.

A educação especial no Brasil é caracterizada por sua diversidade de público-alvo, conforme evidenciado neste referencial teórico. Este público inclui indivíduos com deficiências físicas, visuais, auditivas, surdocegueira, paralisia cerebral; transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo e a deficiência intelectual; altas habilidades/superdotação; e transtornos funcionais específicos de aprendizagem nos domínios da leitura (dislexia), expressão escrita (disortografia e disgrafia) e matemática (discalculia), além do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). A compreensão das características, necessidades e desafios desses grupos é fundamental para a elaboração de políticas educacionais inclusivas efetivas.

A política educacional inclusiva no ensino superior tem como objetivo assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais. Isso implica a adaptação de currículos, a disponibilização de recursos e serviços de apoio, a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso, e a formação continuada de professores para lidar com a diversidade de necessidades educacionais especiais.

A inclusão no ensino superior não se restringe apenas ao acesso físico às instalações, mas também envolve a eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas que possam impedir a plena participação dos estudantes com necessidades especiais. Isso requer um esforço contínuo de atualização e reestruturação

das práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de sucesso acadêmico.

CAPÍTULO 3

A questão da Inclusão. Ações afirmativas.

A questão da Inclusão

A ideia de inclusão, parte de uma filosofia que reconhece, aceita e acolhe a diversidade presente nos indivíduos em todos as esferas da vida comunitária. Este processo defende o direito inalienável de todos os indivíduos de participarem de maneira consciente e responsável na sociedade à qual pertencem, sendo valorizados e respeitados em suas singularidades (Oliveira et al., 2016).

Ademais, o conceito de inclusão é caracterizado por sua complexidade, dinamicidade e multifacetamento, abrangendo desde instituições educacionais até instituições sociais, e encontra-se em constante evolução à medida que a sociedade se transforma e se desenvolve. Trata-se de um conceito essencial para a promoção da igualdade e da justiça social (Antunes et al., 2020).

O paradigma da inclusão, que tem sido defendido desde o final do século anterior, pressupõe que a sociedade modifique suas estruturas para acolher indivíduos com deficiência. Esta é uma transformação conceitual e política revolucionária, que ainda está em seu estágio inicial, e cujo trajeto se antecipa como extenso e desafiador (Antunes et al., 2020).

É observado que a complexidade e sensibilidade da inclusão tornam-se cada vez mais evidentes, uma vez que esta envolve uma multiplicidade de aspectos que a definem e determinam a forma como é abordada nas políticas educacionais de distintos países, Estados e sistemas escolares, em um contexto de condições predominantemente neoliberais que podem apresentar consideráveis variações (Hardy e Woodcock, 2015).

No entendimento de Hardy e Woodcock (2015), a inclusão é frequentemente desconsiderada, mascarada ou subestimada, o que se configura como um paradoxo, dada a sua relevância e complexidade intrínsecas. Tal realidade tem sido evidenciada por diversos estudos.

Pesquisas acerca da realidade da inclusão no ensino superior têm evidenciado que a oferta de uma resposta educativa adequada aos estudantes com deficiência persiste como um desafio para tais instituições, conforme destacado por Pérez-Esteban et al. (2023).

A pesquisa conduzida por Lopes et al. (2023) investiga a realidade da inclusão para estudantes com deficiência em determinados países, com a finalidade de compreender as experiências desses estudantes e os desafios encontrados na busca por uma educação de qualidade.

Com base nas informações coletadas, os autores constataram que, em Porto Rico, México e Colômbia, os estudantes com deficiência reivindicam uma educação de qualidade. No Uruguai, a questão da educação inclusiva para estudantes com deficiência no ensino superior público emerge como um desafio. Na Costa Rica, os direitos dos estudantes com deficiência são frequentemente negligenciados. Na Romênia, existem poucos estudos que abordam os fatores que determinam a inclusão favorável de estudantes em instituições de ensino superior (Lopes et al., 2023).

A pesquisa realizada por Brasil (2019) objetivou examinar o processo de implementação da acessibilidade pedagógica e atitudinal para estudantes com deficiência no contexto do ensino superior federal brasileiro. A análise foi organizada em torno dos eixos de acesso e permanência. Os resultados apontaram que os princípios legais da acessibilidade pedagógica e atitudinal são mais comumente aplicados na formulação de textos políticos (PDI e PPC) do que na prática. Foi observado que a universidade em estudo possui potencial para implementar os princípios propostos, entretanto, necessita avançar na superação de barreiras atitudinais ainda existentes na instituição, as quais contribuem para a elevada taxa de evasão observada neste nível de ensino.

No estudo abrangente conduzido por Pérez-Esteban et al. (2023), foi realizada uma revisão da literatura nas principais bases de dados de pesquisa científica e periódicos especializados na área de ciências da educação em nível internacional. A análise fundamentou-se em quatorze artigos que discorriam sobre atitude, dificuldades e estratégias empregadas no ensino superior. O propósito era prover informações acerca da resposta educacional proporcionada aos alunos com deficiência nas instituições de ensino superior. Os resultados apontaram uma atitude positiva dos docentes em relação a esses alunos, a implementação de diversas estratégias inclusivas em sala de aula, bem como a existência de obstáculos que dificultam o atendimento às necessidades educacionais dos alunos da educação especial.

Em relação à atitude dos docentes universitários sobre a necessidade de oferecer uma resposta educacional aos alunos com deficiência, observou-se que, dos quatorze estudos analisados, 57,14% evidenciam atitudes positivas do corpo docente em relação a esses alunos, considerando uma oportunidade para trabalhar com a diversidade.

Em contrapartida, em outros estudos, constatou-se que um segmento de professores do ensino superior manifestou uma atitude negativa em relação aos estudantes com deficiência. Tal postura foi atribuída à demanda de investir tempo, esforço e responsabilidade na adaptação de materiais didáticos. Ademais, a necessidade de assegurar que os alunos com deficiência adquiram habilidades equivalentes ao restante da turma também contribuiu para essa percepção negativa.

Segundo Pérez-Esteban et al. (2023), a formação de uma postura positiva ou negativa por parte dos docentes é frequentemente condicionada pela falta de conhecimento e suporte que estes possuem acerca da deficiência no contexto de sala de aula.

No que tange às estratégias inovadoras empregadas por docentes universitários, os estudos analisados evidenciam as estratégias implementadas em ambientes acadêmicos com o propósito de promover práticas inclusivas que permitam a participação integral de todos os discentes, incluindo aqueles com deficiência, como um componente valioso no contexto de aprendizado. Algumas das estratégias identificadas nos estudos se caracterizam como iniciativas que visaram motivar todo o corpo estudantil, independentemente de possuírem deficiências ou não. Entre elas, destacam-se: acomodações razoáveis e ambiente de sala de aula; adaptação de materiais didáticos; metodologias ativas e inclusivas; adaptações de recursos e atividades; tutoriais individuais com feedback contínuo; e adaptações nos processos de avaliação.

Finalmente, ao investigar as principais dificuldades identificadas na perspectiva de docentes universitários em fornecer uma resposta educacional a discentes universitários com deficiência, destacam-se: a implementação de metodologias inclusivas; a assunção de diferentes papéis; a presença de barreiras arquitetônicas e mobiliário não adaptado; a invisibilidade da deficiência; o projeto curricular; a escassez de

tempo; a falta de formação dos professores universitários no âmbito do atendimento à deficiência; a prevalência de metodologias tradicionais; a limitação de recursos; sentimentos de incapacidade e frustração; a falta de tempo para o cumprimento do programa; e a adaptação dos processos avaliativos.

Ao final da pesquisa, Pérez-Esteban et al. (2023) concluem que o grupo de indivíduos com deficiência tem sido historicamente um dos grupos vulneráveis que experimentam um acesso e permanência mais restritos em certos serviços sociais, laborais e educacionais. As instituições de ensino superior, segundo os autores, ainda não estão adequadamente preparadas para oferecer uma resposta educacional de qualidade a todos os seus discentes, independentemente de suas características e necessidades individuais.

A postura docente persiste como um elemento importante para promover a implementação de uma educação inclusiva no contexto universitário. A literatura tem demonstrado que as metodologias tradicionais continuam a exercer uma influência negativa nos ambientes educacionais do ensino superior. Existe um número significativo de professores que, diante de uma realidade cada vez mais diversificada, optam por não adotar a abordagem da educação tradicional, mas preferem a aplicação de diversas estratégias pedagógicas que não favorecem o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos.

A execução do estudo de Pérez-Esteban et al. (2023) foi possível graças à coleta de dados oriundos de diversos artigos. Estes correspondem a pesquisas realizadas em uma variedade de universidades e instituições de ensino superior ao redor do mundo, abrangendo locais desde a Espanha até a Austrália, conforme delineado aqui: • professores de seis universidades públicas espanholas (Díaz, 2021); • cinco funcionários de uma Faculdade de Direito em Londres (Bunbury, 2018); • doze

universidades públicas na Albânia (Sulaj et al. 2021); • oitenta e dois professores da universidade de Granada (Polo Sánchez et al., 2021); • trezentos e treze professores da Universidade de Alicante, Espanha (Lledó et al., 2020); • professores de uma universidade do Reino Unido (Kendall, 2018); •cinco docentes do setor do ensino superior norueguês (Svendby, 2020); • duzentos e um professores da universidade de León, na Espanha (Valle-Flórez et al., 2021); • quarenta participantes da Universidade de Ankara, Turquia, da Universidade de Melbourne, Austrália e da Universidade em Adelaide, Austrália (Collins et al., 2018); • cento e dezenove docentes de diferentes áreas de dez universidades espanholas, de Sevilla e Madrid (Moriña et al., 2020; 2021); • treze docentes e oito profissionais da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia em Trondheim (Langørgen et al., 2018); • quarenta e cinco estudantes de trinta e cinco universidades em Dortmund, Alemanha (Bartz, 2020); • e quatrocentos e vinte e um estudantes da Universidade Aberta da Catalunha (Encuentra e Gregori, 2021).

O quantitativo de participantes e a extensão das representações sociais em diversos contextos internacionais, evidencia a importância da temática sobre políticas de educação inclusiva a estudantes universitários com deficiência.

A questão da inclusão social é um tema de grande relevância na sociedade contemporânea, onde as ações afirmativas surgem como um instrumento significativo nesse contexto (Piovesan, 2008).

Ações afirmativas

O termo "ação afirmativa" foi cunhado na década de 1960, nos Estados Unidos, para designar políticas governamentais destinadas a combater as desigualdades entre brancos e negros (Silva, 2019). Posteriormente, o termo foi ampliado para "ações

afirmativas", abrangendo um conjunto de políticas públicas destinadas a proteger minorias e grupos historicamente discriminados. Essas políticas visam remover barreiras, tanto formais quanto informais, que impedem o acesso desses grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. No Brasil, as cotas raciais para reserva de vagas em concursos públicos e universidades são exemplos de ações afirmativas (Souza, 2023).

Desde a Carta Magna da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), têm-se como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como também a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, I, III e IV). O documento também reconhece em seu art. 5º, a condição de igualdade de todos perante a lei e de livre expressão da atividade intelectual.

Nesta configuração, os artigos 24 e 227 (Brasil, 1988) dispõem sobre a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado na proteção e integração social da criança, do adolescente, do jovem, e das pessoas com deficiência. Com absoluta prioridade, devem assegurar o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, protegendo-os de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O mesmo artigo (227 – II), incentiva a criação de programas para o atendimento especializado às pessoas com deficiência física, sensorial ou mental. Propõe que a integração social dessas pessoas possa ocorrer por meio de treinamento para o trabalho, para a convivência, e para o acesso aos bens e serviços coletivos. E ações que visem a eliminação de todas as formas de discriminação.

A relevância das ações afirmativas reside em sua natureza como um mecanismo fundamental para a implementação de medidas específicas, visando concretizar a igualdade no acesso e fruição dos direitos educacionais e superar as desigualdades históricas que persistem em afetar grupos marginalizados (Mauro e Filho, 2017). No entendimento de Piovesan (2008), as ações afirmativas visam acelerar o processo de igualdade para grupos socialmente vulneráveis, incluindo minorias étnicas e raciais, entre outros (Piovesan, 2008). A continuidade e o aprimoramento dessas políticas afirmativas são essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural, em que a diversidade seja valorizada e a igualdade de oportunidades seja uma realidade para todos.

Na década de 1990, o Brasil aderiu a acordos internacionais que visavam promover a diversidade e combater as desigualdades sociais e étnico-raciais. Esses acordos influenciaram reformas em diversas áreas sociais, incluindo a educação, que incorporou diretrizes e linhas de ação definidas por organismos internacionais (Souza, 2023).

Recentemente, no âmbito da administração pública federal direta, o Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), instituído em 2023 pelo Decreto nº 11.785 (Brasil, 2023c), definiu ações afirmativas como programas e medidas adotados pelo poder público para corrigir desigualdades e promover direitos e equiparação de oportunidades destinadas a grupos sociais historicamente discriminados, como as populações negra, quilombola e indígena, pessoas com deficiência e mulheres, considerando suas especificidades e diversidades.

Entre as modalidades de ações afirmativas adotadas nas políticas públicas em favor dos grupos mencionados, destacam-se: políticas de cotas ou reservas de vagas; bonificações ou critérios diferenciados de pontuação em processos seletivos; estabelecimento de metas destinadas a ampliar a participação e a inclusão dos referidos grupos; critérios de desempate em

processos competitivos, com vistas a ampliar a participação dos referidos grupos; cursos preparatórios voltados para processos seletivos; programas de assistência financeira, incluída a concessão de bolsas e auxílios para garantir o acesso e a permanência em instituições de ensino ou de qualificação profissional; políticas de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional ou programática; e destinação de parcela de recursos e fundos existentes para ações afirmativas ou criação de fundos específicos para ações afirmativas (Brasil, 2023c).

Quanto aos objetivos estabelecidos para a execução do PFAA, destacam-se: a promoção da inclusão de pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e mulheres, por meio de políticas públicas de ações afirmativas para fins de reparação, valorização e acessibilidade; a inclusão, em planos e ações de desenvolvimento de pessoas, de conteúdos relativos à formação e à sensibilização sobre a diversidade; a promoção de campanhas periódicas sobre as ações afirmativas e sobre o respeito à diversidade e à inclusão; a promoção da acessibilidade nos órgãos da administração pública federal direta; o fomento de práticas de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, como a auto audiodescrição, a descrição de imagens estáticas, a interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o uso de linguagem simples; e o fomento de práticas de inclusão das pessoas indígenas, como a interpretação de línguas indígenas, inclusive a língua indígena de sinais (Brasil, 2023c). A implementação deste programa (PFAA) será realizado pelos órgãos da administração pública federal direta, por meio de um plano de ação que abranja as modalidades de ações afirmativas adotadas, seus objetivos específicos e as metas de atendimento do público-alvo (Brasil, 2023c).

Como se vê, o diálogo em âmbito nacional e internacional acerca dos estudantes com deficiência tem exercido influência

significativa na implementação de ações afirmativas no Brasil. Estas ações não se limitam ao ingresso, mas estendem-se ao suporte e acompanhamento dessa população, com o objetivo de garantir sua permanência e êxito acadêmico (Cabral, 2018).

Em um estudo realizado por Cabral (2018) sobre políticas de ações afirmativas a pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro, o autor explica que no Brasil, as políticas de ações afirmativas no ensino superior são instrumentos temporários ou indeterminados que, sob diferentes perspectivas e interesses sociais, políticos, econômicos e culturais, visam reconhecer as diferenças historicamente marginalizadas por critérios econômicos, biopsicossociais, étnicos, raciais, religiosos, de deficiência, de diversidade sexual e de gênero. Segundo Cabral (2018), essas políticas buscam atenuar as desvantagens no acesso, permanência, participação e formação acadêmica desses grupos, fomentando a pluralidade de identidades, a igualdade de oportunidades e a equidade de direitos nos contextos universitários (Cabral, 2018).

Contudo, Cabral (2018) explica que as políticas de ações afirmativas, como a reserva de vagas e a oferta de serviços especializados, podem contribuir para a construção de um ambiente universitário inclusivo aos estudantes com deficiência, mas não são suficientes por si só. Segundo o autor, é necessário que a cultura universitária seja ressignificada, transcendendo práticas isoladas e assistencialistas, para promover o respeito e reconhecimento das diferenças e da pluralidade de identidades, sob o risco de a reserva de vagas se tornar apenas um mecanismo de demarcação de diferenças e segmentação (Cabral, 2018).

Nesta discussão, Cabral (2018) explica que em muitos casos, a evasão de estudantes com deficiência no ensino superior é resultado de mecanismos de exclusão decorrentes da inadequação das estruturas arquitetônicas, atitudinais e

pedagógicas das instituições, que tendem a excluir aqueles que não se enquadram em perfis socialmente idealizados. Tal fenômeno não possui uma causalidade única, sendo influenciado por fatores pessoais, socioculturais e econômicos (Cabral, 2018).

Observando a distribuição das matrículas em cursos de graduação de alunos com diferentes tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a análise dos dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2022a) referentes ao ano de 2022, permite constatar que a deficiência física é a mais prevalente entre os estudantes matriculados em cursos de graduação, com 29.454 matrículas, seguida pela baixa visão, com 22.104 e deficiência auditiva, com 8.722.

Na sequência, as demais categorias apresentam números menores, sendo 8.353 matrículas para deficiência intelectual, 6.063 para TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), 4.071 para cegueira, 2.969 para altas habilidades/superdotação, 2.591 para surdez e, com destaque para a surdocegueira, que possui o menor número de matrículas (344).

Esses dados refletem a diversidade do público-alvo da educação especial no ensino superior, evidenciando a necessidade de políticas e práticas que atendam às especificidades de cada grupo. A maior prevalência de matrículas de estudantes com deficiência física pode indicar uma maior demanda por recursos e serviços de acessibilidade física, como rampas, elevadores e mobiliário adaptado. Por outro lado, a menor representatividade de estudantes com surdocegueira pode apontar para a necessidade de investimentos em recursos e serviços específicos para esse público, como guias-intérpretes e materiais em Braile.

É importante ressaltar que esses dados representam apenas um recorte da realidade da educação inclusiva no ensino superior, e que a análise aprofundada requer a consideração de

outros fatores, como a distribuição geográfica das matrículas, a oferta de cursos e as políticas de inclusão de cada instituição.

Quanto à distribuição dos ingressantes em cursos de graduação em 2022, segundo o tipo de reserva de vagas obtida por meio de programas e ações afirmativas, os dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2022b) revelam que a maioria dos ingressantes (48,3%) se beneficiou de reservas de vagas destinadas a estudantes egressos de escolas públicas, seguidos por aqueles que ingressaram por meio de programas étnicos (27,4%) e sociais-renda familiar (21,5%). As reservas de vagas para pessoas com deficiência representaram 1,1% do total de ingressantes, enquanto outras modalidades de reserva de vagas somaram 1,8%.

Esses dados evidenciam o impacto das políticas de ação afirmativa na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. A reserva de vagas para pessoas com deficiência, embora ainda represente uma pequena parcela do total de ingressantes, é fundamental para garantir a inclusão desse público no ensino superior e promover a igualdade de oportunidades. Contudo, ainda está aquém do esperado.

Quanto ao percentual de programas ou recursos que garantem condições de acessibilidade aos estudantes público-alvo da educação especial, no contexto dos cursos ofertados no ensino superior público, os dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2022b, p. 53) revelam que os itens mais comuns no atendimento à acessibilidade aos conteúdos são: atendimento em Libras (12%), disciplina em Libras (72%), recursos de informática acessíveis (56%), recursos de acessibilidade à comunicação (48%), material digital (46%), tradutor em Libras (55%), material ampliado (42%), material em áudio (38%), material em Libras (33%), guia-intérprete (23%), material impresso (39%), material em braile (37%), e material tátil (25%).

Quando comparados os tipos de recursos ou programas ofertados pelas IFES aos seus alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superação e o percentual de cursos que oferecem tais serviços, observa-se um panorama heterogêneo, conforme são descritos a seguir.

Em relação aos alunos com baixa visão, observa-se uma oferta razoável de material ampliado, presente em 42% dos cursos. No entanto, para alunos com cegueira, a oferta de materiais em áudio, braile e táteis ainda é limitada, variando entre 25% e 38% dos cursos.

No que tange aos alunos com surdez, a situação é mais complexa. A oferta de atendimento em Libras é restrita a 12% dos cursos, enquanto a oferta da disciplina em Libras é mais ampla, abrangendo 72% dos cursos. Recursos de acessibilidade à comunicação, material digital, tradutores em Libras, material em Libras e material impresso apresentam uma oferta que varia entre 33% e 55% dos cursos.

Por fim, a provisão de guia-intérprete para alunos surdocegos é bastante limitada, estando presente em apenas 23% dos cursos.

Os dados evidenciam avanços na oferta de recursos e programas para estudantes com deficiência nas IFES, mas também apontam para desafios significativos. A oferta desigual de recursos para diferentes tipos de deficiência, a baixa disponibilidade de intérpretes de Libras e guias-intérpretes, e a necessidade de ampliar a oferta de materiais em formatos acessíveis são alguns dos pontos que demandam atenção e investimento por parte das instituições.

Quanto à provisão de recursos de informática acessível, os dados do Censo Superior 2022 (Inep, 2022b) revelam a presença destes recursos em 56% dos cursos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o que representa um avanço significativo na inclusão de estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, a ausência de dados sobre os tipos específicos de programas ou recursos oferecidos a este público, limita a compreensão da efetividade e adequação dessas ferramentas às necessidades individuais que tais alunos possam ter.

Os dados fornecidos revelam um cenário preocupante em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência no ensino superior público.

Embora haja um esforço em atender às necessidades dos alunos surdos, com a oferta da disciplina em Libras em 72% dos cursos e a presença de tradutores em 55% dos cursos, tal provisão ainda é insuficiente, não atingindo 50% dos cursos. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de ampliar a oferta de recursos e serviços para atender à população surda, como materiais em Libras, recursos de acessibilidade à comunicação e atendimento em Libras.

Além disso, outras categorias de necessidades especiais também apresentam baixos índices de atendimento. Para alunos com baixa visão, apenas 42% dos cursos oferecem material ampliado, enquanto para alunos com cegueira, a oferta de materiais em áudio, braile e tátil varia entre 25% e 38%. A situação é ainda mais crítica para alunos surdocegos, com apenas 23% dos cursos oferecendo guia-intérprete.

Buscando saber o percentual de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superação em cursos de graduação no Brasil, nos últimos dez anos, os dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2022b) indicam um aumento significativo de matrículas deste público entre 2012 e 2022, passando de 0,4% (26.483) para 0,8% (79.262) do total de alunos ingressantes no ensino superior. Acredita-se que esse aumento resultou em um crescimento no número de universidades que oferecem serviços de apoio a esses

estudantes, segundo pesquisadores na área (Martins et al., 2021).

Por exemplo, em 2022, a maioria dos docentes (93,9%) relatou garantir condições de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência por meio da acessibilidade aos conteúdos, utilizando recursos como textos impressos com caracteres ampliados e em formato especial (Inep, 2022b).

No entanto, apesar desses avanços, ainda existem desafios a serem superados. Martins et al. (2021) apontam para uma lacuna entre o discurso político e a realidade prática, indicando que nem todos os estudantes com deficiência recebem o apoio necessário para alcançar o sucesso acadêmico.

Quanto ao percentual das bibliotecas das IFES que proporcionam condições de acessibilidade, do total de 9.466 unidades declaradas ao Censo Superior 2022 (Inep, 2022b, p. 53), 9.163 (96,8%) informaram oferecer tais condições. Neste Censo, entende-se por acessibilidade – assegurar às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico/arquitetônico, ao transporte, à informação e à comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural, com autonomia, independência e segurança. Neste sentido, as medidas para a promoção da acessibilidade devem incluir a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras (Inep, 2022b).

Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2022 (Inep, 2022b), o percentual do número de bibliotecas nas IFES brasileiras que possuem o tipo de acessibilidade arquitetônica ou física são: entrada e saída com dimensionamento (74%), ambiente desobstruído (71%), banheiro adaptado (58%), espaço de atendimento adaptado (55%), mobiliário adaptado (48%), bebedouro ou lavabo adaptado (45%), sinalização visual (45%),

rampa de acesso com corrimão (36%), equipamento eletromecânico (24%), sinalização tátil (20%), sinalização sonora (2%).

Quanto a acessibilidade de conteúdo das bibliotecas nas IFES brasileiras, segundo os dados do Censo da Educação Superior 2022 (Inep, 2022b), 36% possuem portal da internet adaptado; 16% possuem plano de aquisição em formato especial; e 27% possuem acervo em formato especial.

O percentual de bibliotecas nas IFES brasileiras que possuem itens de acessibilidade tecnológica – equipamentos, produtos, softwares, sistemas e aplicações capazes de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, 26% das bibliotecas registraram possuir software para baixa visão, 26% declararam possuir teclado virtual; e 8% informaram possuir impressora em Braille.

Por estes dados, têm-se um cenário preocupante em relação à acessibilidade nas bibliotecas das IFES brasileiras, pois embora a maioria das bibliotecas apresente medidas de acessibilidade arquitetônica básica, como entrada e saída adaptadas e ambiente desobstruído, há uma carência significativa em elementos essenciais para pessoas com deficiência, como rampas de acesso, sinalização tátil e sonora, e equipamentos eletromecânicos.

No que se refere à acessibilidade de conteúdo, apesar de um terço das bibliotecas possuir portal da internet adaptado, a baixa porcentagem de planos de aquisição e acervos em formato especial, limita o acesso de pessoas com deficiência a materiais de estudo adequados às suas necessidades.

A acessibilidade tecnológica também se mostra deficitária, com poucas bibliotecas oferecendo softwares para baixa visão, teclados virtuais ou impressoras em Braille.

Esses dados indicam que, apesar de alguns avanços, ainda há muito a ser feito para garantir a inclusão de pessoas com

deficiência nas bibliotecas das IFES. A falta de acessibilidade arquitetônica, de conteúdo e tecnológica representa barreiras significativas para o acesso à informação e ao conhecimento, prejudicando a participação plena desses estudantes na vida acadêmica e perpetuando desigualdades no ensino superior.

CAPÍTULO 4

A formação docente para o magistério no Ensino Superior.

A formação docente para o magistério no Ensino Superior

A relevância científica das políticas públicas voltadas para a formação docente na educação inclusiva no ensino superior é significativa. Do ponto de vista científico, estas políticas contribuem para o avanço do conhecimento em educação, pedagogia e psicologia educacional. Elas promovem pesquisas e estudos sobre as melhores práticas de ensino para alunos com necessidades especiais, enriquecendo o campo acadêmico com dados, teorias e metodologias. Além disso, a formação especializada de professores em educação inclusiva gera profissionais mais preparados e qualificados, elevando o padrão de qualidade do ensino superior e atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais diversificada.

Do ponto de vista social, a relevância dessas políticas é igualmente profunda. Elas garantem que os futuros professores estejam equipados para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou outras condições especiais. Isso promove uma educação mais equitativa e acessível, contribuindo para a inclusão social e a redução de barreiras para pessoas com deficiência. Ao capacitar professores para atenderem às necessidades de alunos diversos,

as políticas públicas de formação docente apoiam a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todos têm oportunidades iguais de aprender e prosperar.

É consenso que a qualificação do professor do magistério superior começa pelas próprias condições formativas na graduação e, de forma continuada, no exercício da docência enquanto profissional. Tal afirmação destaca a importância da formação inicial e contínua na qualificação do professor do magistério superior, onde a formação inicial, que ocorre durante a graduação, fornece ao futuro professor os conhecimentos fundamentais necessários para o exercício da docência (Giovinazzo, 2017).

O período da graduação é um momento oportuno para discutir a presença e a inclusão de pessoas que são público-alvo da educação especial, na universidade. Isso pode provocar um olhar mais sensível nos futuros profissionais, pois eles começam a entender as necessidades e desafios enfrentados por esses indivíduos.

No entanto, segundo Giovinazzo (2017), a formação não termina com a graduação. O exercício da docência enquanto profissional, também contribui significativamente para a qualificação do professor.

A formação contínua, que ocorre durante o exercício da docência, permite que o professor se atualize e se adapte às mudanças no campo educacional (Castro, Costa e Gomes, 2019). Isso é especialmente importante no ensino superior, onde as demandas pedagógicas estão em constante evolução (Couto e Couto, 2019). Além disso, a formação docente no ensino superior não deve se limitar apenas à aquisição de conhecimentos técnicos. Ela também deve incluir a aquisição de saberes didático-pedagógicos, que são essenciais para a prática docente eficaz (Couto e Couto, 2019).

A inclusão de pessoas com deficiência é um tema que vem ganhando cada vez mais espaço nas universidades e nos cursos

de graduação, embora a abordagem e a profundidade com que é tratado possam variar bastante entre as instituições e os cursos. Por exemplo, em muitas universidades, especialmente aquelas mais atentas às demandas sociais contemporâneas, o tema da inclusão é abordado de diversas formas: como disciplinas específicas e/ou como componentes curriculares integrados.

De acordo com Macedo (2010), em alguns cursos universitários, há matérias dedicadas à educação inclusiva e às particularidades das deficiências. Nestas disciplinas, são estudadas teorias, práticas e métodos para promover a inclusão de forma eficaz. No entanto, em muitos outros cursos, a inclusão é tratada dentro de matérias mais gerais, como psicologia da educação, sociologia da educação ou metodologias de ensino. Isso mostra que, enquanto algumas instituições de ensino superior oferecem um foco específico na educação inclusiva, em outras, o tema é integrado a áreas mais abrangentes.

Macedo (2010) observa que muitos cursos de graduação incluem várias matérias que abordam temas ligados à Educação Especial. Estas disciplinas, abrangendo diferentes áreas de conhecimento, frequentemente focam em assuntos como diversidade e inclusão escolar em seus programas. Além disso, existem matérias específicas voltadas para preparar professores na identificação e no trabalho com alunos que possuem necessidades educacionais especiais (NEE), oferecendo tanto conhecimento teórico quanto métodos práticos.

Várias universidades estão promovendo a inclusão por meio de pesquisas, encorajando estudantes universitários a se envolverem em projetos que exploram formas de integrar pessoas com deficiência no meio acadêmico. Além disso, eventos como palestras, seminários e oficinas sobre inclusão e acessibilidade são comuns nas universidades, complementando o ensino tradicional (Franco e Gomes, 2020).

A atenção aos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, muitas vezes requer que se façam adaptações quanto aos materiais e métodos de ensino, de modo que sejam acessíveis e atendam a diversidade de aprendizagens, incluindo recursos visuais, auditivos e táteis (Franco e Gomes, 2020).

Dlugosz (2015), em seu estudo, discute a importância da comunicação acessível aos alunos que dela necessitam, quer seja utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ter um intérprete de Libras ou utilizando legendas em vídeo aulas para os alunos surdos; quer seja utilizando material em Braile ou com letras ampliadas para alunos cegos e com deficiência visual. Para a autora, a comunicação acessível estabelece a oportunidade para todo e qualquer cidadão ter acesso ao conhecimento, à informação, sabendo que a comunicação acessível vai muito além de leituras adaptadas, mas ter o acesso de forma que todos possam adentrar aos locais, permanecer neles e conseguir absorver todo o conteúdo. A comunicação acessível ao deficiente intelectual, por exemplo, representa estabelecer uma maneira simples de linguagem para sua melhor compreensão, além do maior tempo destinado a elaboração e realização de tarefas (Dlugosz, 2015).

A flexibilidade nas avaliações compreende oferecer diferentes formas de avaliação que permitam aos alunos demonstrar seu aprendizado de maneira que se adeque às suas habilidades. A esse respeito Sousa e Nascimento (2018) explicam que, um dos elementos que compreendem a adaptação curricular individual consiste no processo de avaliação diferenciado, que seja adequado às capacidades e possibilidades do aluno com NEE. Tais orientações têm respaldo nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ao dizer que "as escolas devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica alternativa que vise ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva da

pessoa com deficiência.

Criar um ambiente de aula acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam seguros e respeitados, é a máxima da educação especial. Para os autores Iglesias-Díaz e Romero-Pérez (2021), o ambiente de sala de aula tem um impacto significativo na sua aprendizagem e no desenvolvimento da personalidade, quando professores podem contribuir para a promoção do bem-estar e inclusão dos adolescentes por meio do clima emocional da sala de aula.

Além disso, fornecer feedback construtivo e realizar acompanhamento individualizado para entender e atender às necessidades específicas de cada aluno, consiste em um papel fundamental na avaliação do progresso dos alunos, por seus professores, segundo ressalta Silva (2023).

Encorajar o trabalho colaborativo e o apoio entre pares, promovendo a inclusão e o respeito mútuo entre todos os estudantes, também deve contemplar a educação inclusiva. Damiani (2008) explica que, grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses. Em um estudo realizado, Damiani (2008) observou que, escolas em que predominavam culturas colaborativas eram mais inclusivas, apresentavam menores taxas de evasão, baixos índices de repetência e formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes.

No processo de aprendizagem dos alunos com NEE, o uso de Tecnologias Assistivas (TA) como softwares de leitura de tela, ampliadores ou dispositivos adaptativos, pode trazer excelentes resultados. Sobre isso, Conte e Basegio (2015) asseguram que a inclusão de TA nas escolas é essencial para promover a inclusão social, autonomia, troca de conhecimentos e a socialização, de maneira que todos possam participar ativamente e de forma igualitária no ambiente escolar.

Tais abordagens beneficiam não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também enriquecem a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo uma cultura de inclusão e diversidade no ambiente acadêmico.

A despeito de todo o movimento em prol da educação inclusiva, os estudantes com deficiência ou outras NEE enfrentam dificuldades no acesso ao ensino superior, com uma considerável quantidade de processos seletivos que desconsideram as suas peculiaridades, conforme observado por Lima (2021). Segundo a autora, a acessibilidade nos processos de seleção não deve se restringir à prova, mas envolver todas as etapas, desde o edital, a inscrição, a seleção de profissionais especializados, os corretores das provas escritas e monitoramento de cada etapa. Contudo, após o seu ingresso à universidade, o estudante se depara com algumas barreiras, trazendo-lhe dificuldades quanto à sua permanência no ensino superior.

Dentre estas dificuldades, Lima (2021) percebeu em seu estudo que embora houvesse uma legislação assegurando o direito de pessoas com deficiência acessar e permanecer na universidade, este não foi observado na Universidade X, por apresentar as seguintes dificuldades: adaptação da estrutura interna de prédios, nos sistemas de informação, nas adequações curriculares, na disponibilização de tecnologia assistiva, na formação aos docentes e na conscientização da comunidade acadêmica para o atendimento aos alunos com deficiência, o que sem dúvida, lhes trouxe dificuldades quanto à permanência na universidade.

Ao discutir a questão da inclusão e permanência do estudante universitário com deficiência, Lima (2021) realizou um levantamento bibliográfico com o objetivo de saber como a política de inclusão de pessoas com deficiência é vivenciada nas universidades. Os resultados obtidos pela autora foram: 1 - a política atende parcialmente aos estudantes com deficiência,

pois ainda é necessário a utilização de práticas pedagógicas que ajudem estes alunos a alcançarem um melhor desempenho da aprendizagem; 2 - falta de acessibilidade devido a barreiras nos espaços físicos; 3 - falta de experiência dos docentes para lidar com os estudantes com deficiência, por utilizarem muitas vezes métodos inadequados, falando rápido demais, fornecendo materiais inacessíveis e realizando dinâmicas inadequadas; 4 – atitudes dos professores em sala de aula, em alguma forma de diferenciação indevida; 5 - relacionamento com os colegas; e 6 - desrespeito às vagas de estacionamento reservadas. A análise dos resultados apresentados por Lima (2021) conclui que, embora existam políticas de inclusão nas universidades, sua efetivação plena ainda é um desafio.

Segundo a visão dos entrevistados, a partir dos estudos analisados por Lima (2021), os fatores que contribuem para a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência nas universidades, são: a informação ao docente que ele receberá um estudante com deficiência; ações informativas à comunidade universitária sobre as características e necessidades das pessoas com deficiência, com informação qualificada, utilizando conceitos científicos sobre a deficiência; criação de serviços de apoio nos núcleos; acessibilidade em suas variadas formas; espaços adequados; currículos; informações acessíveis; e por fim, investimentos na formação dos profissionais da instituição, para que trabalhe de forma inclusiva, respeitosa e segura na sua forma de ensinar, levando em consideração as competências do aluno.

Por estes dados, está evidente que as ações promovidas pelas instituições são fundamentais para o acesso e permanência dos estudantes com NEE na universidade, assim como o papel do docente para que o aprendizado aconteça e o aluno permaneça até a conclusão do seu curso.

De fato, a construção de uma sociedade menos excludente demanda a participação ativa dos movimentos sociais que

combatem a exclusão social. Isso proporciona uma abertura para diversas perspectivas, incluindo a valorização da capacidade humana de realizar e se relacionar com o meio social sem enfrentar ações discriminatórias (Toledo et al. 2021).

A pesquisa de Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) revela uma lacuna significativa na preparação dos futuros professores para inclusão de alunos com deficiência. A maioria dos formandos de pedagogia sentiu-se despreparada para enfrentar esse desafio, indicando uma falha no sistema de formação de professores. Esses resultados apontam para a necessidade urgente de não apenas capacitar os professores em exercício, mas também de garantir que os formadores de docentes - ou seja, os professores dos cursos de pedagogia e licenciaturas - sejam devidamente formados. Isso implica em inserir na graduação um currículo que forneça conhecimentos profundos e habilidades práticas relacionadas à realidade das pessoas com deficiência. Essa abordagem assegurará que os futuros professores estejam mais bem equipados para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo desde o início de suas carreiras.

Vieira e Omote (2021) destacam um aspecto fundamental da capacitação docente para a educação inclusiva que vai além do treinamento técnico: a importância dos aspectos atitudinais e interacionais. Os autores argumentam que, embora seja essencial para os professores dominarem conhecimentos especializados e serem proficientes no uso de recursos avançados, a eficácia dessas competências na promoção da educação inclusiva depende significativamente do ambiente sociopsicológico estabelecido na sala de aula.

Enfim, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, amplia as perspectivas do educador, conectando-o com as realidades que circundam a instituição de ensino (Tavares et al. 2022).

A relevância das estratégias de capacitação docente, considerando a perspectiva da educação inclusiva no âmbito do

ensino superior, reside na premissa de que a sensibilização e a qualificação do quadro de professores são componentes indispensáveis para atender adequadamente às demandas dos estudantes com deficiências ou com outras necessidades especiais. Paralelamente, a formação continuada contribui para o desenvolvimento de competências específicas nos docentes, tais como a aplicação de tecnologias assistivas e a implementação de estratégias de ensino adaptativas.

Conforme destacado por Tavares et al. (2022), a formação docente é um componente essencial na política educacional, servindo como um catalisador para a transformação social. Essa transformação é possibilitada por meio de um processo consistente de formação inicial e continuada dos educadores.

Políticas voltadas para a formação docente em educação inclusiva, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outras, enfatizam a necessidade de os educadores desenvolverem competências para gerenciar a diversidade e fomentar a inclusão efetiva no ambiente de aprendizado. Isso implica compreender as necessidades educacionais específicas de cada estudante, independentemente de suas características individuais, etnias, culturas ou quaisquer outras diferenças (BRASIL, 2018).

Assim, o educador se configura como um elo indispensável na promoção da inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas (NEE) em uma instituição de ensino. Ele atua como mediador, instrutor e formador, desempenhando o papel de facilitador na busca por um processo de aprendizagem mais inclusivo.

A insuficiência de preparo dos docentes para atender os estudantes com necessidades especiais, aliada à execução de planos de ação que desconsideram suas deficiências e

limitações, entre outras questões, contribuem para a exclusão desses estudantes dos contextos acadêmicos (Rodrigues et al, 2022).

Pesquisas (Vieira e Omote, 2021) têm evidenciado uma lacuna significativa na preparação dos futuros professores, para a inclusão de estudantes com deficiência em suas salas de aula, bem como dos professores que já atuam no ensino superior. Isso indica a necessidade de uma reformulação curricular nos programas de formação docente, a fim de incorporar conhecimentos e práticas que contemplem as vivências das pessoas com deficiência. Paralelamente, ressalta-se a importância da participação em programas de formação continuada para os professores em exercício, focando na criação de um ambiente educacional propício à inclusão, levando em conta, em grande medida, aspectos atitudinais e interacionais para uma educação inclusiva eficaz.

Considerando que a motivação para a condução deste estudo reside no impacto potencial que a política educacional inclusiva de formação docente pode exercer na preparação de professores para promover o acesso e a permanência de estudantes da educação especial no ensino superior, justifica-se a realização deste trabalho. O objetivo geral consistiu em analisar como as políticas públicas de formação docente, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, influenciam a preparação dos professores para promover o acesso e a permanência dos estudantes considerados público-alvo da educação especial no ensino superior.

Os objetivos específicos consistiram em verificar, segundo a experiência de 31 professores do ensino superior representativos das cinco regiões brasileiras, como as políticas públicas de formação docente, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, são implementadas nos cursos de graduação; bem como investigar a participação desses docentes em programas de formação continuada, com foco no desenvolvimento de

competências relacionadas à Educação Inclusiva, visando atender às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

CAPÍTULO 5

A Pesquisa

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados na presente investigação científica. No que concerne à natureza da pesquisa, esta se classifica como básica. Em relação aos objetivos do estudo, a pesquisa enquadra-se na categoria descritiva.

Quanto à abordagem do problema de pesquisa, o estudo caracteriza-se como qualitativo. O método empregado na condução da investigação foi o dedutivo. Para a coleta de dados, foram utilizadas técnicas de pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura e pesquisa de campo.

A metodologia selecionada objetivou proporcionar uma compreensão aprofundada do fenômeno em estudo, permitindo uma análise rigorosa e sistemática dos dados obtidos. A combinação de pesquisa bibliográfica e de campo possibilitou uma triangulação de fontes, contribuindo para a robustez e confiabilidade dos resultados da investigação.

A revisão de literatura empreendida neste estudo abrangeu um amplo espectro de fontes bibliográficas de domínio público, incluindo periódicos científicos, dissertações, teses e artigos acadêmicos, com ênfase em recursos disponíveis em formato digital. A construção deste arcabouço teórico, fundamentado na pesquisa bibliográfica sistemática, não constituiu a investigação

propriamente dita, mas sim serviu como alicerce para corroborar a relevância científica e a fundamentação teórica do problema de pesquisa proposto. Esta etapa preliminar de levantamento bibliográfico teve como objetivo primordial estabelecer um diálogo com a literatura existente, situando o presente estudo no contexto mais amplo da produção acadêmica na área. Ademais, buscou-se identificar lacunas no conhecimento atual, justificando assim a pertinência e originalidade da investigação em curso.

A coleta de dados empíricos foi conduzida por meio de um instrumento de pesquisa eletrônico, utilizando a plataforma *Google Forms*. Trata-se de um questionário composto por quatro questões abertas, elaboradas com base nos objetivos específicos delineados no estudo. Este instrumento de pesquisa foi concebido para captar as percepções, experiências e reflexões dos participantes, fornecendo dados qualitativos relevantes para a análise e discussão dos objetivos propostos nesta investigação.

As perguntas objetivaram investigar os seguintes aspectos: 1. A formação específica recebida pelo docente no âmbito da educação inclusiva para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial; 2. A participação do docente em programas de formação continuada, com ênfase na educação inclusiva para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial; 3. A autopercepção do docente quanto à sua preparação para atender aos estudantes público-alvo da educação especial em sua prática cotidiana no ensino superior; e 4. As sugestões do docente, enquanto professor do magistério superior, sobre como a implementação de políticas públicas de formação docente nas instituições de ensino superior pode contribuir para que os professores se tornem mais conscientes e sensíveis às diversas necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, bem como para a promoção de um ambiente

de aprendizagem mais empático e inclusivo no contexto universitário.

O processo de seleção amostral foi conduzido por meio de randomização estratificada, abrangendo três Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de cada uma das cinco regiões geopolíticas do Brasil (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), resultando em um total de quinze instituições. A seleção das IFES e dos cursos de graduação foi realizada de forma aleatória, respeitando as áreas do conhecimento previamente estabelecidas para esta investigação. No âmbito das Ciências Humanas, Letras e Artes, foram incluídos os cursos de Artes, Letras Português, Pedagogia, História e Jornalismo. E na esfera das Ciências da Saúde, foram selecionados os cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia e Educação Física.

Este método de amostragem probabilística assegurou uma representatividade equilibrada das diferentes regiões do país e das áreas de conhecimento em questão, contribuindo para a validade externa do estudo e minimizando potenciais vieses de seleção. A randomização, tanto na escolha das instituições quanto dos cursos, objetivou garantir a heterogeneidade da amostra e a equiprobabilidade de seleção, aspectos fundamentais para a robustez metodológica da pesquisa.

Após a seleção das IFES, procedeu-se à amostragem aleatória dos cursos de graduação correspondentes às duas áreas de conhecimento previamente definidas para este estudo, distribuídas entre as cinco regiões do país.

A expectativa quanto à participação dos docentes, foi de quinze participantes na área das Ciências Humanas, Letras e Artes, como também quinze participantes na área das Ciências da Saúde, segundo os cursos de graduação situados nas regiões do país, conforme demonstrado na **Tabela 1**.

Tabela 1 – Expectativa quanto à participação de docentes das Ciências Humanas, Letras e Artes, e das Ciências da Saúde, segundo os cursos de graduação situados nas regiões do país.

ÁREA	CURSO	REGIÃO	Estimativa de Participantes
Ciências Humanas, Letras e Artes	Artes	Norte	(01)
		Nordeste	(01)
		Sul	(01)
	Letras Língua Portuguesa	Norte	(01)
		Sudeste	(01)
		Sul	(01)
	Pedagogia	Norte	(01)
		Sudeste	(01)
		Centro-oeste	(01)
	História	Nordeste	(01)
		Sudeste	(01)
		Centro-oeste	(01)
	Jornalismo	Nordeste	(01)
		Sul	(01)
		Centro-oeste	(01)
TOTAL	**-**	**05**	**(15)**
Ciências da Saúde	Medicina	Norte	(01)
		Nordeste	(01)
		Sul	(01)
	Enfermagem	Norte	(01)
		Sudeste	(01)
		Sul	(01)
	Fisioterapia	Norte	(01)
		Sudeste	(01)
		Centro-oeste	(01)
	Farmácia	Nordeste	(01)
		Sudeste	(01)
		Centro-oeste	(01)
	Ed. Física	Nordeste	(01)
		Sul	(01)
		Centro-oeste	(01)
TOTAL	**-**	**05**	**(15)**

Fonte: a própria autora.

O curso de Artes ficou para os participantes das regiões: Norte, Nordeste e Sul, sendo um participante por região (n= 03). O curso de Língua Portuguesa ficou para os participantes das regiões: Norte, Sudeste e Sul, sendo um participante por região (n= 03). O curso de Pedagogia ficou para os participantes das regiões: Norte, Sudeste e Centro-oeste, sendo um participante por região (n= 03). O curso de História ficou para os participantes das regiões: Nordeste, Sudeste e Centro-oeste, sendo um participante por região (n= 03). O curso de Jornalismo ficou para os participantes das regiões: Nordeste, Sul e Centro-oeste, sendo um participante por região (n= 03).

Da mesma forma, a expectativa quanto à participação de quinze docentes na área das Ciências da Saúde, segundo os cursos de graduação onde atuam, situadas em uma das regiões do país, foi distribuída, conforme a descrição a seguir. O curso de Medicina ficou para os participantes das regiões: Norte, Nordeste e Sul, sendo um participante por região (n= 03). O curso de Enfermagem ficou para os participantes das regiões: Norte, Sudeste e Sul, sendo um participante por região (n= 03). O curso de Fisioterapia ficou para os participantes das regiões: Norte, Sudeste e Centro-oeste, sendo um participante por região (n= 03). O curso de Farmácia ficou para os participantes das regiões: Nordeste, Sudeste e Centro-oeste, sendo um participante por região (n= 03). O curso de Educação Física ficou para os participantes das regiões: Nordeste, Sul e Centro-oeste, sendo um participante por região (n= 03).

O delineamento da amostra visou obter a participação de, no mínimo, um docente por curso selecionado, com uma distribuição equitativa entre as áreas de conhecimento: 50% na área de Ciências Humanas, Letras e Artes, e 50% na área de Ciências da Saúde. Esta estratificação proporcional objetivou assegurar uma representatividade equilibrada das diferentes áreas do conhecimento no estudo.

No que concerne aos procedimentos metodológicos para a

coleta de dados, a primeira etapa consistiu na obtenção dos endereços eletrônicos dos docentes, disponibilizados nos respectivos sites institucionais de cada curso selecionado. Subsequentemente, a pesquisadora procedeu ao envio de uma correspondência eletrônica, cujo título era "Pesquisa sobre políticas públicas de formação docente no ensino superior, sob a ótica da educação inclusiva", direcionada a cinco professores de cada curso, selecionados por meio de amostragem aleatória simples. Este processo de recrutamento resultou no envio de um total de 75 convites eletrônicos, visando à participação voluntária dos docentes na investigação.

A estratégia de contato via correio eletrônico foi escolhida por sua eficácia na disseminação da informação e facilidade de acesso aos potenciais participantes, considerando o contexto geográfico diversificado da amostra. Este método também permitiu uma abordagem padronizada e equitativa a todos os convidados, contribuindo para a consistência metodológica do processo de recrutamento.

No conteúdo da correspondência eletrônica, foram explicitamente assegurados aos potenciais participantes os princípios éticos fundamentais da pesquisa, incluindo a confidencialidade das informações fornecidas, o uso exclusivo dos dados para os fins específicos desta investigação, bem como a preservação do anonimato tanto dos participantes quanto das IFES às quais eram vinculados.

Enfatizou-se o caráter voluntário da participação, ressaltando a liberdade dos docentes em recusar-se a participar ou interromper sua colaboração em qualquer fase do processo de resposta ao questionário. Ao término da comunicação, foi disponibilizado um hiperlink de acesso ao instrumento de coleta de dados, hospedado na plataforma Google Forms, contendo as quatro questões abertas previamente elaboradas. Os participantes foram instruídos a responder conforme sua conveniência temporal.

O período de coleta de dados estendeu-se por dois meses, resultando em um total de 31 respostas. Este número de participantes foi considerado satisfatório para atender aos objetivos do estudo, proporcionando um *corpus* de dados qualitativos suficientemente robusto para a análise subsequente.

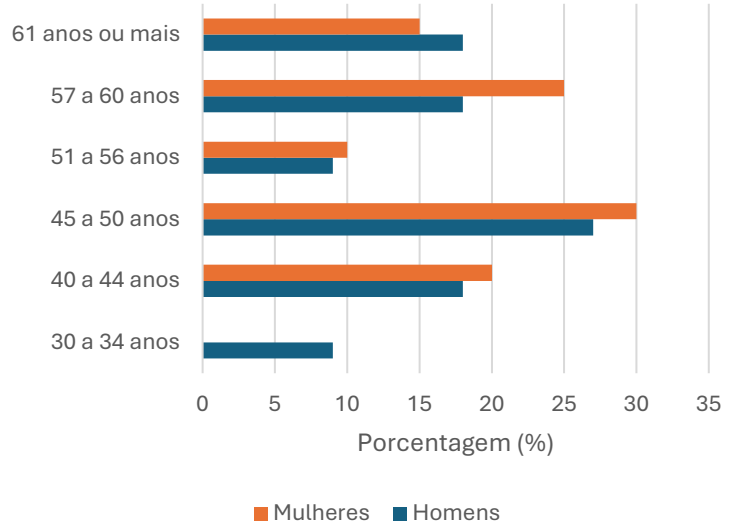
A metodologia empregada para o recrutamento e coleta de dados visou maximizar a taxa de resposta, respeitando os princípios éticos da pesquisa acadêmica e assegurando a qualidade e confiabilidade dos dados obtidos.

A metodologia adotada nesta investigação não contemplou uma estratificação percentual dos respondentes por região geográfica no tocante à formação específica em Educação Inclusiva para o atendimento ao PAEE durante a graduação. Esta opção metodológica baseou-se na premissa de obter uma resposta representativa por região, sem visar uma análise comparativa inter-regional.

A distribuição percentual dos respondentes por curso não foi estabelecida como categoria analítica, em virtude da natureza voluntária e aleatória da participação, resultando em variações quantitativas nas respostas entre os diferentes cursos. Esta abordagem reconhece as limitações inerentes a uma amostragem não probabilística e evita inferências estatísticas potencialmente inadequadas neste contexto.

Os dados coletados forneceram um panorama preliminar destinado primordialmente a uma análise qualitativa. Esta análise considerou a diversidade regional dos participantes e a variedade de cursos nos quais atuavam como docentes no Ensino Superior. Tal abordagem permitiu uma exploração inicial das percepções e experiências dos docentes em relação à formação em educação inclusiva, reconhecendo a complexidade e heterogeneidade do cenário educacional brasileiro. Os dados demográficos dos participantes são apresentados a seguir, segundo as variáveis faixa etária e gênero (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição etária e por gênero.



Fonte: a própria autora.

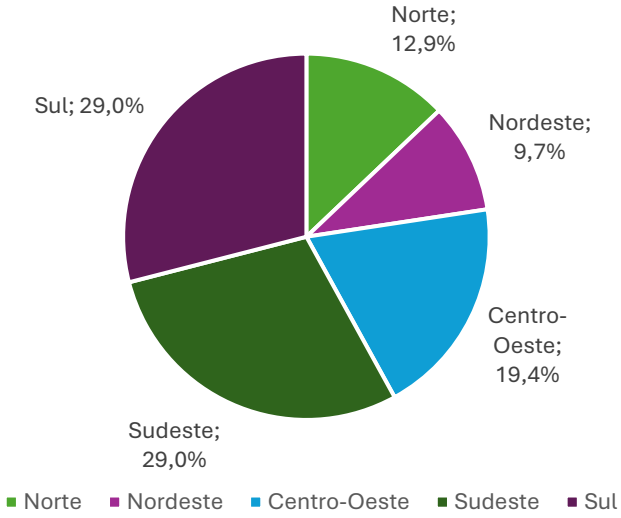
A amostra total compreendeu 31 indivíduos, dos quais 35,5% (n=11) eram do sexo masculino e 64,5% (n=20) do sexo feminino. A distribuição etária dos participantes masculinos, em ordem decrescente de frequência, foi a seguinte: 27,3% (n=3) na faixa de 45 a 50 anos; 18,2% (n=2) entre 40 e 44 anos; 18,2% (n=2) entre 57 e 60 anos; 18,2% (n=2) com 61 anos ou mais; 9,1% (n=1) entre 51 e 56 anos; e 9,1% (n=1) entre 30 e 34 anos.

Quanto às participantes do sexo feminino, observou-se a seguinte distribuição etária: 30,0% (n=6) entre 45 e 50 anos; 25,0% (n=5) entre 57 e 60 anos; 20,0% (n=4) entre 40 e 44 anos; 15,0% (n=3) com 61 anos ou mais; e 10,0% (n=2) entre 51 e 56 anos.

A análise dos dados demográficos revelou uma predominância da faixa etária de 45 a 50 anos em ambos os gêneros. Contudo, observou-se uma distribuição distinta entre os sexos nas demais faixas etárias. As participantes do sexo feminino apresentaram uma maior concentração nas faixas

etárias compreendidas entre 40 e 60 anos, sugerindo uma distribuição mais homogênea neste intervalo. Em contrapartida, os participantes do sexo masculino demonstraram uma tendência de maior representatividade na faixa etária de 60 anos ou mais, indicando uma possível diferença na estrutura etária entre os gêneros na amostra. Quanto à distribuição percentual de participantes por região, apresenta-se o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição percentual de participantes por região.



Fonte: a própria autora.

No que concerne à distribuição geográfica dos participantes do estudo, os dados revelam uma predominância equitativa entre as regiões Sudeste e Sul, cada uma representando 29,0% (n=9) da amostra total. A região Centro-Oeste figura em terceiro lugar, compreendendo 19,4% (n=6) dos participantes, seguida pela região Norte com 12,9% (n=4) e, por fim, a região Nordeste, que representa 9,7% (n=3) do total de indivíduos estudados.

Quanto à estimativa de participantes e participações efetivadas de docentes nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes, e Ciências da Saúde por curso e região, a Tabela 2 oferece uma visão abrangente, a partir dos dados discriminados por curso e região.

Tabela 2 – Estimativa de participantes e participações efetivadas de docentes nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes, e Ciências da Saúde por curso e região.

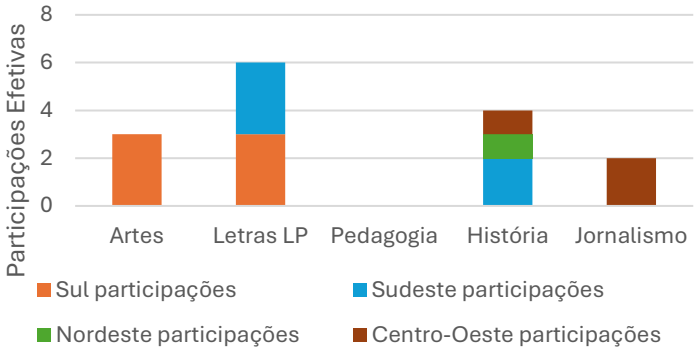
ÁREA	CURSO	REGIÃO	Estimativa de Participantes	Participações efetivadas
Ciências Humanas, Letras e Artes	Artes	Norte	(01)	-
		Nordeste	(01)	-
		Sul	(01)	03
	Letras Língua Portuguesa	Norte	(01)	-
		Sudeste	(01)	03
		Sul	(01)	03
	Pedagogia	Norte	(01)	-
		Sudeste	(01)	-
		Centro-oeste	(01)	-
	História	Nordeste	(01)	01
		Sudeste	(01)	02
		Centro-oeste	(01)	01
	Jornalismo	Nordeste	(01)	-
		Sul	(01)	-
		Centro-oeste	(01)	02
TOTAL	**-**	**05**	**(15)**	**15**
Ciências da Saúde	Medicina	Norte	(01)	01
		Nordeste	(01)	01
		Sul	(01)	-
	Enfermagem	Norte	(01)	03
		Sudeste	(01)	01
		Sul	(01)	03
	Fisioterapia	Norte	(01)	-
		Sudeste	(01)	03
			(01)	-

		Centro-oeste		
	Farmácia	Nordeste	(01)	01
		Sudeste	(01)	-
		Centro-oeste	(01)	-
	Ed. Física	Nordeste	(01)	-
		Sul	(01)	-
		Centro-oeste	(01)	03
TOTAL	**-**	**05**	**(15)**	**16**

Fonte: a própria autora

Cumpre ressaltar que o estudo contou com um total de 31 participantes, abrangendo as cinco regiões geográficas do Brasil. Esta amostra, embora não uniforme em sua distribuição regional, ofereceu uma perspectiva abrangente das áreas de conhecimento em questão, permitindo uma análise comparativa entre as diferentes regiões do país. Quanto às participações efetivas por curso e região na área de Ciências Humanas, Letras e Artes, conforme mostra o Gráfico 3, a análise da participação docente revela uma distribuição heterogênea entre cursos e regiões.

Gráfico 3 – Participações efetivas por curso e região na área de Ciências Humanas, Letras e Artes



Fonte: a própria autora.

No curso de *Artes*, a expectativa inicial contemplava a participação mínima de um docente das regiões Norte, Nordeste e Sul. Contudo, apenas a região Sul efetivou sua participação, com três respondentes.

Para o curso de *Letras Língua Portuguesa*, esperava-se a contribuição de ao menos um docente das regiões Norte, Sudeste e Sul. A região Norte não registrou participação, enquanto as regiões Sudeste e Sul apresentaram, cada uma, três participações.

O curso de *Pedagogia*, com expectativa de participação das regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste, não registrou nenhuma resposta das regiões previamente selecionadas.

No que concerne ao curso de *História*, a expectativa abrangia as regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. As regiões Nordeste e Centro-Oeste contribuíram com uma participação cada, enquanto a região Sudeste registrou duas participações.

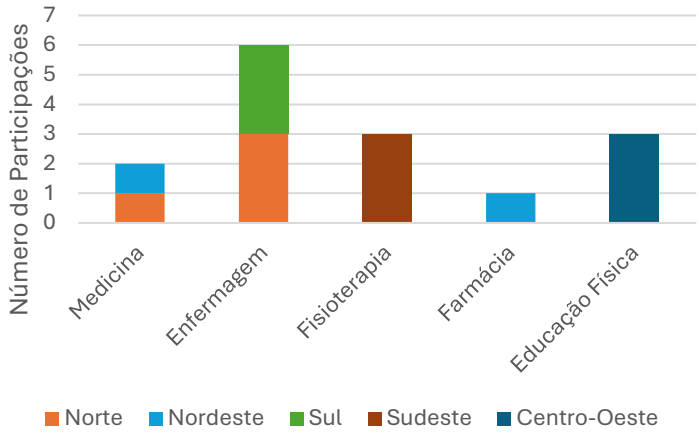
Por fim, o curso de *Jornalismo*, com expectativa de participação das regiões Nordeste, Sul e Centro-Oeste, obteve resposta apenas da região Centro-Oeste, com duas participações.

Quanto à distribuição de participantes na área das Ciências Humanas, Letras e Artes, por curso, observou-se uma predominância do curso de Letras Língua Portuguesa (n=06), seguido por História (n=04), Artes (n=03) e Jornalismo (n=02).

Quanto ao total de participantes na área das Ciências Humanas, Letras e Artes, por região, houve uma representatividade regional desigual, onde a região Sul destacou-se com o maior número de participações (n=06), seguida pela região Sudeste (n=05), Centro-Oeste (n=03) e Nordeste (n=01). Notavelmente, a região Norte não registrou nenhuma participação. Estes dados corroboram a preponderância da região Sul em termos de participação e a

proeminência do curso de Letras Língua Portuguesa entre os cursos analisados. Quanto às participações efetivas por curso e região na área de Ciências da Saúde, conforme mostra o Gráfico 4, a análise da participação docente demonstra uma heterogeneidade significativa entre cursos e regiões.

Gráfico 4 – Participações efetivas por curso e região na área de Ciências da Saúde



Fonte: a própria autora.

No curso de *Medicina*, esperava-se a participação de, no mínimo, um docente de cada uma das seguintes regiões: Norte, Nordeste e Sul. Destas, registrou-se uma participação das regiões Norte e Nordeste, respectivamente.

No curso de *Enfermagem*, a expectativa era de contar com a presença de, pelo menos, um docente representando cada uma das regiões: Norte, Sudeste e Sul. Todas as regiões mencionadas responderam positivamente à solicitação, sendo que a região Sudeste contribuiu com uma participação, enquanto as regiões Norte e Sul apresentaram três participações cada.

Quanto ao curso de *Fisioterapia*, almejava-se a participação de, no mínimo, um docente proveniente de cada uma das

regiões: Norte, Sudeste e Centro-Oeste. Dentre estas, apenas a região Sudeste manifestou-se, contribuindo com três participações.

No tocante ao curso de *Farmácia*, a expectativa era de contar com a presença de, pelo menos, um docente de cada uma das regiões: Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. Dentre estas, registrou-se apenas uma participação, oriunda da região Nordeste.

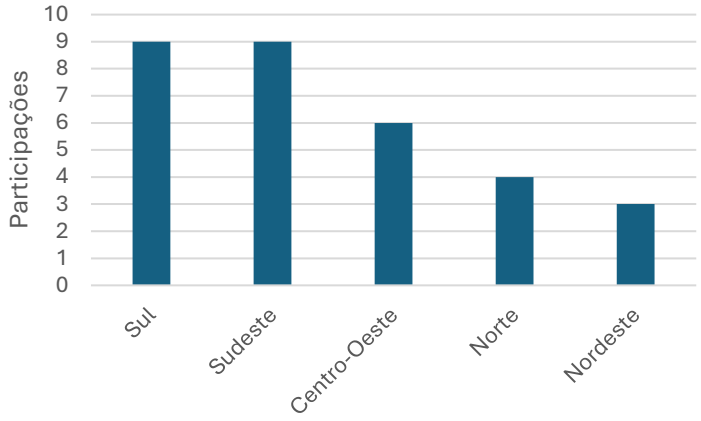
Por fim, no que diz respeito ao curso de *Educação Física*, esperava-se a participação de, no mínimo, um docente representando cada uma das regiões: Nordeste, Sul e Centro-Oeste. Dentre estas, somente a região Centro-Oeste efetivou sua participação, contribuindo com três representantes. A maioria dos cursos não atingiu a representatividade regional esperada.

Quanto à distribuição de participantes na área das Ciências da Saúde, por curso, observa-se que o curso de *Enfermagem* se destacou com o maior número de participações, totalizando sete representantes (n=7). Em seguida, os cursos de *Fisioterapia* e *Educação Física* apresentaram uma participação equitativa, com três representantes cada (n=3). O curso de *Medicina* contribuiu com dois participantes (n=2), enquanto o curso de *Farmácia* registrou uma única participação (n=1). Nesta amostra, o curso de Enfermagem foi o mais popular.

Quanto ao total de participantes na área das Ciências da Saúde, por região, foi constatado que todas as regiões geográficas do país estiveram representadas nesta área do conhecimento. As regiões Norte e Sudeste apresentaram a maior frequência de participações, com quatro representantes cada (n=4). Subsequentemente, as regiões Sul e Centro-Oeste contribuíram com três participações cada (n=3), enquanto a região Nordeste registrou duas participações (n=2). Esses dados mostram que as regiões Norte e Sudeste tiveram maior participação. Quanto às participações efetivas por região nas

áreas de Ciências Humanas, Letras, Artes e Ciências da Saúde, o Gráfico 5 oferece uma visualização clara e concisa da distribuição geral das participações nestas áreas.

Gráfico 5 – Participações efetivas por região na área de Ciências Humanas, Letras, Artes e Ciências da Saúde



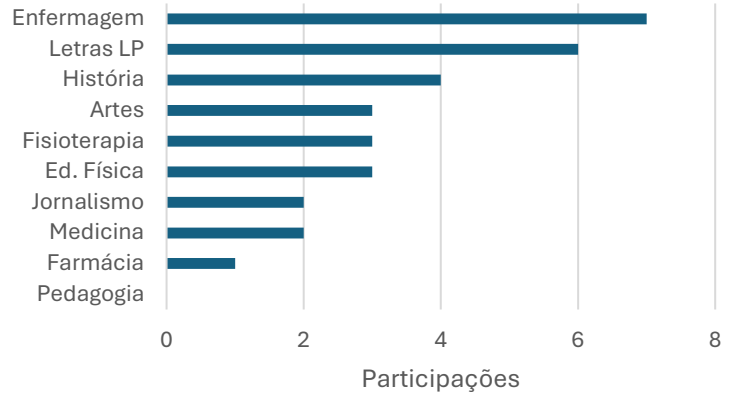
Fonte: a própria autora.

Ao examinar a distribuição geral das participações nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes e Ciências da Saúde, estratificadas por região geográfica, evidenciou-se uma heterogeneidade significativa na representatividade regional. As regiões Sul e Sudeste destacaram-se com a maior frequência de participações, registrando nove representantes cada. A região Centro-Oeste ocupou a posição subsequente, contribuindo com seis participações. A região Norte, por sua vez, apresentou quatro participações, enquanto a região Nordeste registrou três participações.

Esta distribuição geográfica das participações revela uma concentração mais expressiva nas regiões Sul e Sudeste, que juntas representam aproximadamente 58% do total de participantes. A região Centro-Oeste contribuiu com cerca de 19% das participações, seguida pela região Norte com

aproximadamente 13% e, por fim, a região Nordeste com cerca de 10% do total. Quanto às participações efetivas por curso nas áreas de Ciências Humanas, Letras, Artes e Ciências da Saúde, o Gráfico 6 oferece uma visualização clara e concisa da distribuição geral dos cursos nestas áreas.

Gráfico 6 – Participações efetivas por curso na área de Ciências Humanas, Letras, Artes e Ciências da Saúde

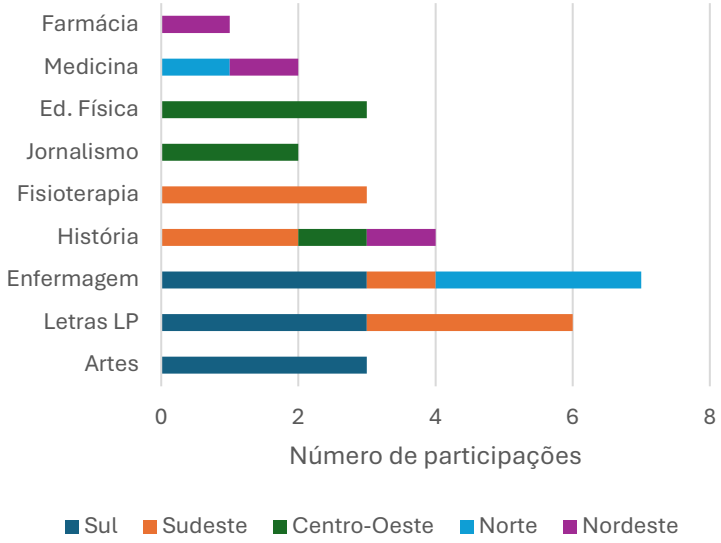


Fonte: a própria autora.

No que concerne à distribuição geral das participações nas áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes e Ciências da Saúde por curso, observou-se uma heterogeneidade significativa na representatividade dos cursos. O curso de *Enfermagem* destacou-se com a maior frequência de participações, totalizando sete representantes. Subsequentemente, o curso de *Letras - Língua Portuguesa* apresentou uma expressiva contribuição, com seis participações. O curso de *História* ocupou a terceira posição em termos de representatividade, registrando quatro participações. Os cursos de *Artes, Fisioterapia* e *Educação Física* apresentaram uma participação equitativa, com três representantes cada. *Jornalismo* e *Medicina*, por sua vez, contribuíram com duas participações cada. O curso de *Farmácia*

registrou uma única participação, enquanto o curso de *Pedagogia* não apresentou representação neste estudo. A ausência de participação do curso de Pedagogia, em particular, destaca-se como um ponto que requer atenção especial, considerando a relevância desta área para o campo da pesquisa. Quanto às participações efetivas por região e curso nas áreas de Ciências Humanas, Letras, Artes e Ciências da Saúde, conforme ilustrado no Gráfico 7, a distribuição geográfica dos participantes, estratificada por região e curso, revela uma heterogeneidade significativa.

Gráfico 7 – Participações efetivas por região e curso na área de Ciências Humanas, Letras, Artes e Ciências da Saúde.

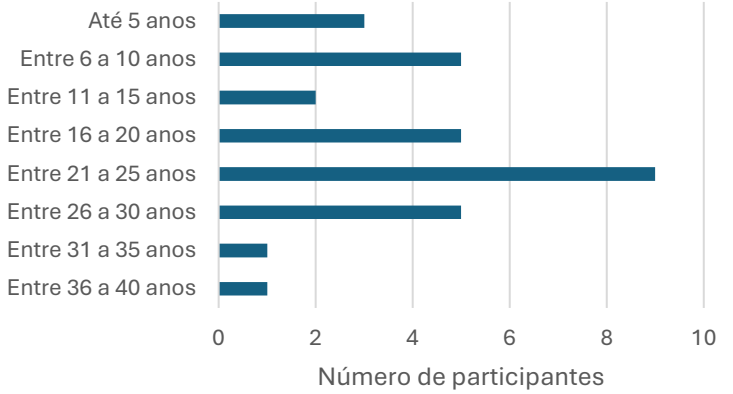


Fonte: a própria autora.

Na região Sudeste, registrou-se um total de nove participações, distribuídas entre quatro cursos distintos: Letras - Língua Portuguesa (n=3), História (n=2), Enfermagem (n=1) e Fisioterapia (n=3). A região Sul, por sua vez, apresentou uma

frequência equivalente de participações (n=9), porém concentradas em apenas três cursos: Artes (n=3), Letras - Língua Portuguesa (n=3) e Enfermagem (n=3). A região Centro-Oeste contribuiu com seis participações, também distribuídas em três cursos: História (n=1), Jornalismo (n=2) e Educação Física (n=3). A região Nordeste registrou três participações, cada uma proveniente de um curso distinto: História (n=1), Medicina (n=1) e Farmácia (n=1). Por fim, a região Norte apresentou quatro participações, distribuídas em dois cursos: Medicina (n=1) e Enfermagem (n=3). Quanto ao tempo de magistério no ensino superior, a visualização apresentada no Gráfico 8 proporciona uma compreensão mais intuitiva da estratificação temporal da experiência docente entre os participantes do estudo.

Gráfico 8 – Tempo de Magistério no Ensino Superior



Fonte: a própria autora.

A análise do tempo de magistério no ensino superior conclui a caracterização demográfica dos participantes deste estudo. Conforme ilustrado no Gráfico 8, observou-se que a faixa de 21 a 25 anos de experiência apresenta a maior concentração de participantes, representando 29,0% da amostra. Subsequentemente, três faixas exibem uma

representatividade equitativa de 16,1% cada: 6 a 10 anos, 16 a 20 anos, e 26 a 30 anos de magistério.

No extremo oposto do espectro, as faixas de 31 a 35 anos e 36 a 40 anos de experiência docente registram a menor frequência, cada uma representando 3,2% dos participantes. Ocupando uma posição intermediária, encontram-se os docentes com 11 a 15 anos de atuação (6,5%) e aqueles com até 5 anos de experiência no magistério superior (9,7%).

A análise dos dados obtidos quanto ao tempo de experiência dos docentes no ensino superior revelou que a maioria (29,0%) da amostra tem uma experiência significativa (21-25 anos), enquanto as experiências mais longas e as mais curtas são menos comuns.

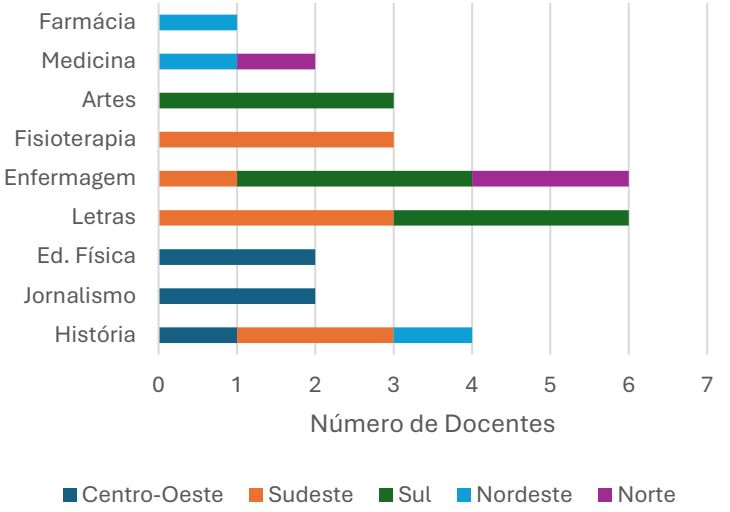
CAPÍTULO 6[1]

Formação específica dos docentes durante a graduação sobre a educação inclusiva e o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

A Questão 1 teve como objetivo investigar se os docentes participantes haviam recebido formação específica durante a graduação sobre educação inclusiva para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Os resultados obtidos revelaram uma expressiva maioria de 29 docentes que declararam não terem recebido tal formação (93,55%), em contraste com apenas dois docentes (6,45%) que afirmaram ter recebido esta formação, de um total de 31 de participantes (n=100%). A fim de caracterizar os 93,55% (n=29) que confirmaram não terem recebido formação específica durante a graduação sobre educação inclusiva, segue sua distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme mostra o Gráfico 9.

[1] Este capítulo é uma versão ampliada do artigo intitulado "A influência das políticas educacionais na formação docente para a inclusão no ensino superior", que aborda especificamente o período da formação inicial na graduação. O referido artigo, elaborado em coautoria com Janine Marta Coelho Rodrigues, encontra-se aprovado para avaliação pela Revista Brasileira de Educação (RBE), estando atualmente em processo de análise editorial e aguardando o resultado da submissão.

Gráfico 9 – Número de docentes por região e área de profissão que não receberam formação específica durante a graduação sobre educação inclusiva e atendimento aos estudantes PAEE.



Fonte: a própria autora.

De um total de 29 docentes que declararam não ter recebido formação específica (93,55%) no período da graduação, observou-se cinco docentes provenientes da região Centro-Oeste, sendo um docente na área de História, dois docentes na área de Jornalismo e dois docentes na área de Educação Física.

Da região Sudeste, a distribuição de participantes contemplou duas áreas com maior quantidade de docentes: Letras, com três docentes e Fisioterapia também com três docentes, ao total seis docentes. Outras áreas foram representadas por dois docentes de História e um docente de Enfermagem, totalizando nove docentes desta região.

Já na região Sul, houve uma distribuição equilibrada entre três áreas do conhecimento, com três docentes atuando em Letras, três docentes em Artes e três docentes em Enfermagem, o total nove participantes. A região Nordeste apresenta uma

distribuição mais esparsa, com um docente em cada uma das seguintes áreas: Medicina, Farmácia e História, totalizando três docentes desta região. Por fim, na região Norte, houve um docente na área de Medicina e dois docentes na área de Enfermagem, totalizando três respostas nesta região.

A análise dos dados revelou que 93,55% dos docentes participantes não receberam formação específica sobre Educação Inclusiva para o atendimento ao PAEE durante a graduação. A distribuição geográfica dos participantes abrangeu todas as regiões do território nacional, sugerindo que essa lacuna na formação docente é generalizada em nível nacional, afetando o Ensino Superior em todo o país.

A concentração de participantes nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, representando 77,4% da amostra, levanta questões sobre a oferta de formação em Educação Inclusiva nos cursos de graduação, mesmo em regiões reconhecidas por maior desenvolvimento em termos de recursos, tecnologias e qualificação profissional.

Ao analisar a distribuição dos professores da Educação Superior no Brasil, observou-se uma significativa concentração na Região Sudeste. Esta região, que abriga os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais, é a mais populosa do país e apresenta a maior renda per capita. Além disso, concentra o maior número de Instituições de Ensino Superior (IES), refletindo seu status como uma das áreas economicamente mais desenvolvidas do Brasil, segundo dados obtidos no estudo de Aguiar e Teixeira (2019).

Quanto ao tempo de magistério dos participantes, que varia ao longo de 40 anos, observou-se que muitos docentes não obtiveram formação sobre Educação Inclusiva durante sua graduação inicial. Essa lacuna persiste inclusive entre os docentes com menor tempo de atuação (5 anos).

No que diz respeito às áreas de formação, verificou-se uma representação completa dos cursos listados na área de Ciências

da Saúde (Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia e Educação Física). Já na área de Ciências Humanas, houve uma representação parcial (Artes, Letras, História e Jornalismo), com a ausência notável de respondentes dos cursos de Pedagogia nas regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste[2]. Essa ausência é especialmente relevante, dado o papel central da Pedagogia na formação de educadores inclusivos.

Contrariando expectativas iniciais, não se constatou maior concentração de docentes sem formação em Educação Inclusiva nos cursos de Ciências da Saúde. A carência de formação em Educação Inclusiva durante a graduação mostrou-se ampla e comum a todos os cursos elencados para este estudo.

Os dados indicam uma deficiência sistêmica na preparação dos profissionais da educação no ensino superior para responder às demandas de uma educação verdadeiramente inclusiva. Essa desconexão é corroborada por diversos estudos que apontam para a carência na formação docente em Educação Inclusiva durante a graduação.

Costa (2013), por exemplo, identificou lacunas na formação inicial de professores, que relataram sentir-se despreparados para lidar com as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos. Também Dias e Silva (2020) concordam que, com raras exceções, existem lacunas significativas na formação docente na maioria dos cursos de licenciatura, especialmente nas disciplinas específicas.

O estudo realizado por Crochík et al. (2011), que analisou a opinião de 12 professoras do 5º ano sobre sua formação em Educação Inclusiva, revelou que apenas uma delas teve acesso a conteúdo sobre o tema durante a graduação, enquanto as demais não receberam uma formação acadêmica específica para lidar com a proposta inclusiva. Essa carência na formação

[2] Para as IFES destas regiões, foram enviados pelo menos quatro e-mails convidando os docentes de Pedagogia, por um período de dois meses.

inicial foi apontada pelas professoras como um fator determinante para a fragilidade na implementação eficaz das práticas de Educação Inclusiva.

O estudo de Basso e Campos (2019) investigou a percepção de 236 estudantes do último ano de 14 cursos de Licenciatura em Ciências (Biologia, Física e Química) da USP, Unicamp e UNESP, com o objetivo de identificar se o tema da Educação Inclusiva estava presente durante a graduação e quais conhecimentos os licenciandos possuíam sobre essa temática. Os estudantes relataram que o contato com a Educação Inclusiva ocorreu ao longo do curso, sendo abordado em disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Política Educacional, Metodologia de Ensino, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Estágio, Libras, Instrumentação para o Ensino, Projeto Temático, Introdução aos Estudos da Educação, Epistemologia da Ciência, Filosofia e História da Educação. No entanto, os estudantes indicaram que, com exceção da disciplina de Libras, todas as demais trataram o tema de forma superficial ou em seminários apresentados por grupos de alunos, e por isso ainda não se sentiam totalmente seguros para lecionar a alunos PAEE.

O aspecto da superficialidade na abordagem dos temas relacionados com a Educação Inclusiva ao longo do processo formativo docente, também é destacado nos trabalhos de Dias (2018) e Menezes e Dias (2022).

Dias (2018) identificou em seu estudo que a formação docente apresenta um caráter reducionista e fragmentado, evidenciado pela ênfase na dissociação entre teoria e prática. Menezes e Dias (2022) observaram que, nos cursos de formação docente, prevalece uma abordagem educacional voltada para o aluno com deficiência ou transtorno, baseada predominantemente em um viés biológico ou psicológico, resultando em modos de intervenção focados em percepções unilaterais e em aspectos isolados, sem uma visão integradora.

A escassez de formação inicial sobre Educação Inclusiva nos cursos de graduação, bem como as lacunas substanciais na maneira como essa temática tem sido abordada junto aos licenciandos, evidencia um descompasso notável entre as diretrizes legais e a concretização da formação docente, conforme observado por Souza (2020). Tal cenário suscita reflexões acerca das orientações expressas nas políticas educacionais vigentes no que se refere à formação em Educação Inclusiva durante a graduação.

Dentre as políticas educacionais que visam promover ações para a formação docente em Educação Inclusiva, destacam-se: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); o Parecer CNE/CP nº 9/2002 (Brasil, 2002); o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI de 2008 (Brasil, 2008); a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015a); a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015b); e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020). Essas legislações serão apresentadas a seguir, com ênfase nas ações previstas para a efetivação da formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu Art. 62, estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena, sendo permitida, como formação mínima, a habilitação para o magistério na educação infantil e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental. No que concerne à formação de professores para o ensino superior, o Art. 66 determina que tal preparação deve ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado. É de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, promover tanto a formação inicial quanto a continuada, além da capacitação dos profissionais do magistério (Art. 62).

A Resolução CNE/CP nº 9/2002 (Brasil, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, no curso de licenciatura plena, dispõe em seu Art. 6º que os cursos de formação docente devem ser organizados como processos autônomos, com uma estrutura que possua identidade própria. Além disso, a resolução recomenda que os conhecimentos abordados nesses cursos contemplem as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), garantindo, assim, que os futuros professores estejam preparados para atuar em contextos educacionais inclusivos, atendendo à diversidade de seus alunos.

No que tange à disciplina curricular a ser incluída nos cursos de formação de professores, o Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), em seu Art. 3º, torna obrigatória a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação docente para o magistério. Inicialmente, essa obrigatoriedade se aplica aos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, com expansão gradual para as demais licenciaturas. Para os demais cursos de educação superior e na educação profissional, a disciplina de Libras será ofertada de forma optativa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, instituída em 2008, estabelece diretrizes aos sistemas de ensino para assegurar a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, com foco na construção de um sistema educacional inclusivo. Essa formação deve contemplar não apenas o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mas também conhecimentos específicos relacionados à gestão de um sistema educacional que atenda à diversidade, promovendo uma educação que abarque as necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência (Brasil, 2008).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, determina que os currículos dos cursos de formação docente devem incluir conteúdos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (Libras), à Educação Especial, bem como a questões relativas à diversidade. O planejamento dessa formação deve ser construído e implementado por meio de uma articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas de educação básica, assegurando a participação dos licenciandos em atividades nas instituições de educação básica (Brasil, 2015a).

A Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, dispõe em seu Capítulo IV, Art. 27, que é dever do poder público garantir a criação, o desenvolvimento, a implementação, o incentivo e o acompanhamento de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores. Além disso, a lei estabelece que os conteúdos curriculares dos cursos de nível superior devem incluir temas relacionados às pessoas com deficiência, nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015b).

Uma legislação mais recente que trata da formação inicial e continuada de docentes é a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Esta resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e apresenta orientações que visam preparar os docentes para atuar em contextos educacionais diversos, com foco especial na Educação Inclusiva. A norma destaca a necessidade de incluir, nos cursos de formação inicial e continuada, conteúdos que capacitem os professores a atenderem à diversidade dos estudantes, contemplando alunos com deficiência, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Essa norma atualiza as políticas e ações que visam garantir que os cursos de

formação inicial e continuada incorporem conteúdos que preparem os docentes para enfrentar os desafios de uma educação inclusiva e equitativa (Brasil, 2020).

Adicionalmente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, publicada em 3 de junho de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica. Essa resolução define os princípios, fundamentos, estrutura e orientações para os cursos de licenciatura, para a formação pedagógica de graduados não licenciados e para a segunda licenciatura. Ela prevê que a formação docente deve contemplar as especificidades de todas as etapas e modalidades da educação básica, incluindo a Educação Especial e a Educação Bilíngue para surdos. Além disso, aborda temas essenciais como Direitos Humanos e Inclusão (Brasil, 2024).

Os dados apresentados demonstram a existência de uma base legislativa consolidada no Brasil, voltada para a promoção da inclusão e da diversidade no contexto educacional. O arcabouço legislativo, desde a LDB nº 9.394/1996 até a mais recente Resolução CNE/CP nº 4/2024, demonstra o compromisso contínuo do poder público em promover a formação docente inicial e continuada, sob responsabilidade compartilhada entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em atuação colaborativa.

A constatação da disparidade entre a legislação vigente e a prática formativa levanta questionamentos críticos sobre a efetiva implementação destas políticas educacionais voltadas à incorporação da formação inicial em Educação Inclusiva nos programas de graduação.

A implementação de políticas educacionais voltadas à incorporação da formação inicial em Educação Inclusiva nos programas de graduação tem sido objeto de crescente atenção e demanda por parte de organismos internacionais, notadamente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Estas

entidades têm exercido pressão e orientado políticas governamentais no sentido de priorizar a capacitação docente no âmbito universitário, reconhecendo a centralidade deste processo para o desenvolvimento educacional em escala global (Aguiar e Teixeira, 2019).

Entretanto, esta ênfase na formação docente encontra-se em dissonância com a realidade enfrentada pelos países em desenvolvimento, com destaque para o Brasil. Aguiar e Teixeira (2019) elucidam que a reconfiguração do modo de produção capitalista, em conjunção com os processos de financeirização e globalização mundial, tem exercido influência determinante na condução das políticas de educação superior nestes países. Como consequência deste cenário, observa-se uma tendência de redução progressiva dos investimentos no setor público de ensino superior, acompanhada por uma precarização sistemática das ações educacionais.

A conjuntura atual apresenta uma dicotomia preocupante entre a demanda por profissionais qualificados e a capacidade do sistema educacional em formá-los adequadamente para atender às exigências do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea (Aguiar e Teixeira, 2019). Este cenário é agravado pela prevalência de políticas neoliberais que têm promovido uma transferência da responsabilidade pela formação profissional para os indivíduos, enquanto o papel dos governos se restringe cada vez mais à oferta de estímulos fiscais e financeiros às entidades privadas, incentivando-as a assumir a função formativa (Aguiar e Teixeira, 2019).

Como consequência desses fatores, o panorama da formação docente no ensino superior brasileiro enfrenta grandes desafios, evidenciados pela lacuna entre as políticas educacionais existentes e sua efetiva implementação, particularmente no que tange à incorporação da formação inicial em Educação Inclusiva nos programas de graduação.

A ausência de políticas abrangentes de formação docente é evidenciada de forma contundente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014). Conforme apontam Aguiar e Teixeira (2019), este documento não contempla a institucionalização de políticas que atendam às necessidades formativas de todos os profissionais, especialmente aqueles que estão ingressando na carreira do magistério superior, os quais, em sua maioria, não tiveram acesso a disciplinas pedagógicas ou de Educação Inclusiva durante sua formação inicial na graduação. O que se observa, em contrapartida, é um incentivo à qualificação por meio da pós-graduação, cujo foco primordial recai sobre a pesquisa.

É importante ressaltar que não se questiona a necessidade e relevância do investimento no desenvolvimento da pesquisa. Contudo, a discrepância e incoerência entre a busca por um objetivo em detrimento de outro, sendo este último fundamental para a consecução do primeiro, é uma situação que demanda uma análise crítica. Neste contexto, Rodrigues et al. (2024) enfatizam a importância da integração entre pesquisa e ensino no âmbito acadêmico, argumentando que, enquanto a pesquisa identifica necessidades e propõe soluções, o ensino contribui para a construção da fundamentação teórica. Os autores destacam que a reflexão crítica e a busca por mudanças na prática pedagógica, incluindo a formação para a Educação Inclusiva, são elementos essenciais para promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, para que isso se concretize, é importante que o investimento tenha como ponto de partida a formação daquele que atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem, e que mobiliza as ações em prol da aplicabilidade deste ensino, por meio da pesquisa e extensão, resultante da formação inicial recebida.

A ausência de normatização adequada nos programas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) representa um obstáculo significativo para a implementação

efetiva de uma educação inclusiva, podendo resultar em uma perpetuação de fracassos recorrentes, conforme evidenciado em pesquisas na área. Esta problemática se estende além da mera falta de regulamentação, abrangendo também uma carência generalizada de mecanismos que valorizem o aprimoramento da prática docente nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e de fomento.

Observa-se ainda, uma ênfase desproporcional em mecanismos que priorizam a produção científica e tecnológica. Aguiar e Teixeira (2019) exemplificam esta tendência ao citar duas instituições proeminentes: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão principal é promover a expansão e consolidação dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil; e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que se dedica ao fomento da pesquisa científica, tecnológica e de inovação no país.

Os processos de autorização, reconhecimento e avaliação dos cursos de graduação apresentam uma ênfase predominante em critérios quantitativos, priorizando aspectos como titulação, experiência acadêmica e profissional, pesquisa e produção científica dos docentes. Esta abordagem avaliativa exerce uma influência significativa nas prioridades estabelecidas pelos gestores das Instituições de Ensino Superior (IES), incluindo coordenadores de curso, diretores, reitores, conselhos e colegiados, uma vez que estes indicadores impactam diretamente nos resultados das avaliações institucionais (Aguiar e Teixeira, 2019). Como consequência, observa-se uma tendência das instituições em direcionar seus esforços para ações que promovam visibilidade, captação de recursos, expansão de cursos e aumento do corpo discente, operando dentro de uma lógica cada vez mais competitiva e mercadológica.

Este cenário tem gerado uma pressão considerável sobre o corpo docente universitário na última década. Os professores encontram-se submetidos a exigências oriundas tanto do arcabouço legislativo quanto das demandas institucionais e pessoais, para aprimorar seu desempenho acadêmico. Paradoxalmente, esta busca por excelência ocorre em um contexto de formação pedagógica frequentemente restrita e potencialmente precária, considerando as exigências formais e os métodos convencionais de capacitação docente (Aguiar e Teixeira, 2019).

Costa et al. (2020) destacam que, mesmo diante das fragilidades na formação inicial para atender às demandas do processo educacional inclusivo, os docentes frequentemente recorrem a recursos e esforços próprios para suprir as necessidades dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), muitas vezes sem o devido suporte institucional.

Considerando esta realidade, Teixeira et al. (2021) propõem que a solução seja a incorporação de disciplinas específicas sobre Educação Inclusiva nos currículos de licenciatura. Esta proposta visa preparar os futuros docentes de maneira mais efetiva para atender às necessidades dos estudantes PAEE, alinhando-se às políticas educacionais de inclusão já existentes.

A Portaria N.º 1793, de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), representa um marco significativo nas políticas educacionais brasileiras, ao estabelecer recomendações explícitas para a complementação dos currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais. O documento preconiza, em seu Art. 1º, a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, evidenciando uma preocupação com a formação interdisciplinar nesta área.

Ademais, a portaria estende suas recomendações aos cursos da Ciência da Saúde, incluindo Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional, bem como ao curso de Serviço Social e demais cursos superiores, respeitando suas especificidades. Esta abrangência demonstra um reconhecimento da necessidade de uma formação inclusiva que transcenda as fronteiras tradicionais da educação, alcançando profissionais de diversas áreas que potencialmente interagirão com indivíduos com necessidades especiais.

Contudo, De Magalhães e Costa (2011) alertam para a insuficiência dessa medida quando implementada de forma isolada. Os autores argumentam que a mera inclusão de uma disciplina não é suficiente para promover uma mudança significativa nas práticas sociais e educacionais referentes aos grupos discriminados e segregados do convívio social, incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

É pertinente destacar o caráter abrangente das recomendações da portaria, que se estendem não apenas aos acadêmicos das áreas Humanas, mas também aos das áreas da Saúde e demais campos do conhecimento. Esta abordagem multidisciplinar reflete um entendimento avançado de que o atendimento inclusivo aos indivíduos com NEE não se restringe ao ambiente educacional, mas permeia todos os espaços da vida humana. Tal perspectiva alinha-se com uma visão mais ampla e integrada da inclusão social, reconhecendo a necessidade de preparar profissionais de diversas áreas para atuar de forma inclusiva em seus respectivos campos de atuação.

A conclusão desta análise, fundamentada nos resultados empíricos obtidos no presente estudo e corroborada pela literatura especializada, evidencia que a implementação efetiva de políticas educacionais direcionadas à incorporação da formação inicial em Educação Inclusiva nos programas de graduação enfrenta uma multiplicidade de obstáculos de

natureza estrutural e conjuntural, conforme discutidos.

A reconfiguração do modo de produção capitalista, aliada aos processos de financeirização e globalização, tem exercido influência significativa na condução das políticas de educação superior, resultando em uma redução progressiva dos investimentos no setor público e na precarização sistemática das ações educacionais.

Ademais, a prevalência de políticas neoliberais tem promovido uma transferência da responsabilidade pela formação profissional para os indivíduos, enquanto a falta de normatização adequada nos programas de formação docente nas IES perpetua lacunas formativas.

A ênfase desproporcional em mecanismos que priorizam a produção científica e tecnológica, em detrimento da formação pedagógica, agrava este cenário. E os processos de avaliação institucional, ao priorizarem critérios quantitativos como titulação e produção científica, relegam aspectos pedagógicos a um plano secundário, comprometendo a qualidade da formação docente para a educação inclusiva.

Para mitigar os obstáculos identificados e promover a implementação eficaz das políticas educacionais voltadas à incorporação da formação inicial em Educação Inclusiva nos programas de graduação, faz-se primordial a incorporação de disciplinas específicas sobre Educação Inclusiva nos currículos de licenciatura, conforme preconizado pela Portaria N.º 1793/1994 (Brasil, 1994). Esta medida deve ser acompanhada por uma abordagem multidisciplinar que estenda a formação inclusiva para além das áreas tradicionais de educação, abrangendo cursos de saúde e outras áreas correlatas.

Paralelamente, é importante o desenvolvimento de mecanismos que valorizem o aprimoramento da prática docente nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e de fomento. A promoção de uma integração mais efetiva entre pesquisa e ensino no âmbito acadêmico, aliada a um

investimento prioritário na formação inicial do docente, pode contribuir significativamente para capacitá-lo para o exercício do ensino, com ênfase na educação inclusiva.

Em conclusão, estas medidas, quando implementadas de forma integrada e sistemática, têm o potencial de promover uma transformação substancial na formação docente para a Educação Inclusiva, alinhando-a às demandas contemporâneas e às políticas educacionais vigentes.

A análise das respostas à Questão 1 identificou dois participantes que forneceram, de maneira espontânea, informações adicionais sobre suas experiências relacionadas à Educação Inclusiva, apesar da ausência de formação específica durante a graduação.

O Dc26 (Ed. Física/Centro-Oeste/21) menciona seu contato com a realidade dos alunos PAEE. Por sugestão do seu orientador, realizou o estágio em uma turma especial e sobre essa experiência, comenta: "Na época (ano 2000) não havia inclusão, e os alunos especiais ficavam todos em uma sala separada. Essa foi a experiência que tive durante a graduação".

O participante Dc27 (Artes/Sul/28), por sua vez, ao confirmar a ausência de formação específica em Educação Inclusiva durante sua graduação, destacou seu envolvimento atual com questões de inclusão, ao dizer: "Mas atualmente faço parte da comissão de ações afirmativas e, desde o início da minha carreira, orientei minorias raciais e de gênero".

A formação docente para a Educação Inclusiva é um tema de crescente relevância no cenário educacional contemporâneo, com o estágio desempenhando um papel fundamental nesse processo. Gomes e Bezerra (2022) enfatizam que o estágio na Educação Especial proporciona um espaço formativo importante, aproximando os estudantes da realidade escolar e promovendo reflexões essenciais sobre inclusão. Esta perspectiva é corroborada por Gomes e Both (2021), que destacam a importância do estágio na consolidação de

competências e na articulação entre teoria e prática, especialmente no contexto do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE).

Entretanto, a realidade da inclusão escolar no Brasil evidencia um cenário marcado por complexidades e contradições. Santos (2024), em um levantamento baseado em indicadores educacionais oficiais, aponta para uma situação preocupante: a manutenção de um número elevado de escolas com classes especiais, sobretudo em estados como Paraná e Rio de Janeiro, onde políticas locais ainda favorecem a existência de ambientes segregados. O estudo também revela a concentração de instituições privadas filantrópicas nas regiões mais desenvolvidas do país, caracterizadas por maior presença do poder público. Esta situação é agravada pelos dados censitários que indicam uma significativa proporção de alunos em situação de defasagem idade/série nas classes especiais.

A predominância de instituições privadas nos estados mais ricos e a alta defasagem escolar sugerem que a reestruturação das instituições especiais visa mais à manutenção de convênios com o poder público do que ao efetivo desenvolvimento acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais (Santos, 2024).

Santos (2024), aprofunda sua análise ao discutir como as parcerias público-privadas podem perpetuar a segregação na educação especial. Segundo o autor, esse modelo permite que o poder público economize recursos ao financiar instituições filantrópicas, baseadas em princípios de solidariedade e caridade, em detrimento da implementação de serviços inclusivos em escolas regulares, que demandariam investimentos mais substanciais. Essa abordagem, na visão do autor, resulta em uma transferência da responsabilidade governamental de fornecer diretamente esses serviços educacionais.

As contradições nas políticas públicas são evidenciadas por

Santos (2024) ao analisar o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). O autor destaca a incongruência entre a estratégia 4.8, que promove a educação inclusiva e regular, e a estratégia 4.17, que incentiva parcerias com instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais para ampliar o atendimento escolar a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas redes públicas de ensino.

As políticas de inclusão, em vez de atenuarem a segregação, acabam por reforçar o papel das instituições especiais. A análise dos dados sobre a defasagem idade/série demonstra que essas instituições não cumprem efetivamente o papel de escolas, visto que a falta de progressão dos alunos reflete sua incapacidade de promover uma escolarização adequada, além das limitações associadas às condições de deficiência (Santos, 2024).

A escassez de pesquisas sobre essa realidade segregada aponta para um preocupante silêncio acadêmico, o que consolida a atuação dessas instituições e sua aceitação como "escolas" sem questionamentos críticos. Além disso, a ausência de estudos sobre classes especiais no Brasil desde os anos 2000 sugere, erroneamente, que esses espaços foram extintos, em contraste com os dados oficiais (Santos, 2024).

Os índices reduzidos de êxito acadêmico observados nas instituições especializadas suscitam questionamentos acerca da qualidade educacional oferecida por estas entidades, sugerindo que sua classificação como estabelecimentos de ensino pode ser contestada, uma vez que não priorizam a facilitação do acesso ao conhecimento científico sistematizado. A reestruturação destas instituições revelou-se superficial, concentrando-se primordialmente na manutenção de parcerias financeiras com o setor público (Santos, 2024).

À luz das discussões apresentadas e considerando a experiência adquirida durante a graduação por Dc26, ao

estagiar em uma turma especial onde os alunos com necessidades educacionais especiais eram alocados em uma sala separada, é possível destacar algumas reflexões importantes.

O estágio na área de Educação Especial, ainda que realizado em contextos segregados em instituições privadas, proporciona oportunidades significativas para a formação docente. Entretanto, essa experiência deve ser analisada criticamente, considerando as limitações inerentes à segregação (Santos, 2024).

Um dos principais benefícios desse estágio reside na imersão prática, que possibilita ao futuro professor compreender as demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e refletir sobre os desafios e potencialidades das estratégias pedagógicas voltadas a esse público. A prática pode favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à adaptação curricular, à aplicação de metodologias diferenciadas e ao aprimoramento da sensibilidade para as diversas formas de aprendizagem (Baptista, 2015).

Todavia, o estágio em ambientes segregados pode reforçar percepções limitadas sobre a inclusão, ao consolidar a ideia de que alunos com deficiência devem ser educados de forma separada do restante da comunidade escolar. Para que essa vivência contribua de maneira efetiva à formação de docentes comprometidos com a inclusão, é essencial que seja acompanhada por uma formação teórica crítica que problematize as políticas de segregação e destaque a importância da educação inclusiva em ambientes regulares. Dessa forma, o futuro professor poderá questionar o modelo segregado e buscar práticas que promovam, de fato, a inclusão e a equidade no contexto educacional (Santos, 2024).

Em relação à resposta do docente Dc27, que relatou a ausência de formação específica em Educação Inclusiva durante sua graduação, mas que participa de uma comissão de ações

afirmativas e orienta minorias raciais e de gênero, é pertinente, inicialmente, buscar o conceito de 'ações afirmativas'.

Segundo Rodrigues da Silva (2010), as ações afirmativas têm como objetivo combater práticas discriminatórias na sociedade brasileira por meio de medidas pedagógicas e preventivas que desconstruam estereótipos de inferioridade relacionados à etnia, classe social ou gênero. Essas ações visam promover a inclusão, a integração e o convívio entre grupos diversos, reforçando o compromisso do Estado com a pluralidade. Além disso, as ações afirmativas incluem políticas de cotas, destinadas a garantir a igualdade de acesso à educação e ao mercado de trabalho para grupos historicamente excluídos, como o público-alvo da educação especial (PAEE).

Os Estados Unidos foram pioneiros na implementação de ações afirmativas, inicialmente voltadas para combater a marginalização social e econômica da população negra, sendo posteriormente estendidas a mulheres, outras minorias étnicas e nacionais, povos indígenas e pessoas com deficiência. Essas políticas, tanto públicas quanto privadas, têm como objetivo concretizar o princípio constitucional da igualdade material, mitigando os efeitos da discriminação racial, de gênero, idade, origem nacional e condição física (Gomes, 2003, p. 19).

Embora o docente Dc27 não tenha recebido formação específica sobre Educação Inclusiva durante sua graduação, sua participação na comissão de ações afirmativas demonstra um envolvimento com questões relacionadas à inclusão, como a dos alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial (PAEE), na instituição onde atua.

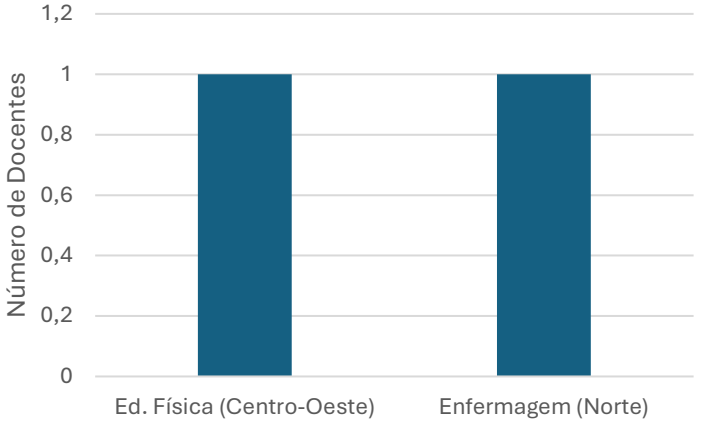
A compreensão dos marcos jurídicos que orientam as políticas de ações afirmativas é fundamental para elucidar os mecanismos de sua implementação em diferentes contextos. Esse entendimento não apenas facilita a operacionalização dessas políticas, mas também promove uma reflexão crítica sobre sua eficácia e abrangência, possibilitando uma avaliação

mais robusta dos resultados e desafios associados (Piovesan, 2008).

Além disso, o envolvimento direto com os beneficiários das ações afirmativas é de grande importância, pois reconhece o valor inerente de cada indivíduo como um ser capaz e com potencial de desenvolvimento. Essa abordagem reforça a dignidade humana e as competências individuais, alinhando-se aos princípios de equidade e inclusão social que fundamentam as ações afirmativas (Hashizume e Alves, 2022).

Essa proximidade com os destinatários das políticas permite, ainda, uma compreensão mais aprofundada de suas trajetórias de vida, muitas vezes marcadas por adversidades. Essas experiências refletem a realidade de uma parcela significativa da população que permanece à margem da visibilidade social. O engajamento direto, portanto, não apenas amplia a sensibilidade em relação a essas questões, mas também contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura de empatia e respeito à diversidade (Hashizume e Alves, 2022). A fim de caracterizar os dois docentes (6,45%) que afirmaram terem recebido formação específica durante a graduação sobre educação inclusiva e atendimento aos estudantes PAEE, segue sua distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme mostra o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Número de docentes por região e área de profissão que afirmaram terem recebido formação específica durante a graduação sobre educação inclusiva e atendimento aos estudantes PAEE.



Fonte: a própria autora.

Na análise por região, constatou-se que, na região Centro-Oeste, um docente da área de Educação Física relatou ter recebido formação específica durante a graduação em Educação Inclusiva e o atendimentoaos estudantes PAEE. Na região Norte foi identificado um docente na área de Enfermagem que também afirmou ter recebido essa formação específica ao longo de sua graduação.

A análise dos dados coletados revela uma problemática amplamente difundida no contexto da formação docente: a escassez de preparação específica voltada à Educação Inclusiva durante o período de graduação. Este fenômeno é corroborado pelos resultados obtidos no presente estudo, onde, de uma amostra de 31 docentes participantes, apenas dois relataram ter recebido formação nesta área durante sua formação inicial. Tal constatação evidencia uma lacuna significativa na preparação dos profissionais do ensino superior para atender às demandas da educação inclusiva.

O caráter preocupante dessa situação é reforçado pelo fato

de que esses dois docentes pertencem a cursos, regiões e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) distintas, indicando que a questão não está voltada a um contexto específico, mas sim atinge o sistema educacional de maneira generalizada.

No que concerne aos docentes que afirmaram ter obtido formação em Educação Inclusiva e ao atendimento aos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) durante a graduação, destaca-se o depoimento do docente Dc6, atuante na área de Educação Física na região Centro-Oeste, com uma década de experiência no magistério superior. Segundo este profissional, sua formação inicial contemplou tanto disciplinas teóricas quanto práticas, com ênfase na compreensão das diversas condições de deficiência e na aplicação prática desses conhecimentos no atendimento ao público-alvo. Contudo, conforme relatado pelo docente, essa formação apresentou lacunas, pela ausência de conteúdos relacionados às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Já o docente Dc21 (Enfermagem/Norte/15) não forneceu uma descrição detalhada de sua formação.

A formação em Educação Inclusiva recebida pelo Dc6 durante seu período de graduação, conforme seu próprio relato, foi constituída por um conjunto de disciplinas teóricas e práticas, com ênfase na compreensão das condições de deficiência e na reflexão prática orientada para o atendimento a esse público específico. Tal descrição alinha-se aos preceitos estabelecidos nos marcos legais vigentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) preconiza que a formação dos profissionais da educação deve ser estruturada de modo a atender às particularidades inerentes ao exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diversas etapas e modalidades da educação básica. Esta formação, segundo a

legislação, deve fundamentar-se na articulação entre teoria e prática, por meio de capacitação em serviço.

A Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015a) enfatiza a integração entre teoria e prática no processo de formação docente, fundamentada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, como princípios norteadores da formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica. Ademais, a referida resolução preconiza que, durante todo o processo formativo, deve-se assegurar uma efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, bem como uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais. Estes elementos são considerados fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades essenciais à prática docente, fornecendo as bases necessárias para uma atuação profissional competente e contextualizada.

Reis et al. (2024) colocam que a preparação adequada para o planejamento e condução de atividades pedagógicas que contemplem as especificidades educacionais de alunos com e sem necessidades educacionais especiais (NEE) demanda uma formação que articule elementos teóricos e práticos. Tal formação deve evidenciar a importância de conceber a educação a partir de uma perspectiva inclusiva, proporcionando aos docentes a confiança necessária para atuar eficazmente junto a este público. Esta abordagem formativa visa capacitar os educadores para promover um ambiente de aprendizagem equitativo e eficaz, alinhado aos princípios da educação inclusiva.

O estudo conduzido por Rodrigues (2018) objetivou analisar a percepção de um grupo de licenciandos em Ciências da UNIFEI acerca dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar com estudantes que apresentam deficiência, síndrome e/ou transtornos. Os participantes relataram que o repertório de conhecimentos oferecido pela instituição de ensino superior ainda é insuficiente, e a carência

de experiências práticas compromete sua preparação profissional. Como proposta de aprimoramento, os licenciandos sugeriram uma abordagem integrada entre teoria e prática no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares. Essa integração visaria estabelecer uma conexão mais estreita entre os conceitos teóricos e a prática docente efetiva. Adicionalmente, propuseram que a vivência prática poderia ser intensificada por meio de disciplinas de estágio ou através da implementação de projetos em instituições escolares que atendam alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A aquisição de conhecimentos relativos às condições de deficiência, aliada a reflexões práticas orientadas para o atendimento desse público específico, conforme relatado pelo participante Dc6, demonstra alinhamento com os parâmetros ideais preconizados para a formação docente no âmbito da Educação Inclusiva, proporcionando aos futuros educadores uma base teórico-prática sólida.

A ausência de conteúdos específicos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às Altas Habilidades/Superdotação, conforme relatado pelo participante Dc6, reflete uma problemática recorrente na formação docente, corroborada por diversos estudos recentes.

Nesse contexto, Dias (2018) argumenta que a carência de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores não apenas reforça mecanismos de exclusão, mas também perpetua a justificativa de que os docentes não estão adequadamente preparados para atuar na educação de indivíduos com deficiência.

Corroborando essa perspectiva, uma investigação conduzida por Reis et al. (2024) sobre as tendências curriculares na formação inicial de professores de Ciências Naturais e o tema da Educação Inclusiva, baseada em uma revisão sistemática de literatura no período de 2008 a 2022, evidenciou a necessidade de incorporar elementos disciplinares que fomentem o debate

sobre a Educação Inclusiva.

Araújo (2019), ao analisar as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Geografia nas universidades públicas do Paraná, constatou uma escassez generalizada de disciplinas voltadas à inclusão. A autora observou que, na maioria das instituições, a única disciplina com enfoque inclusivo era Libras, cuja oferta é obrigatória por lei.

Em consonância com esses achados, Rocha-Oliveira et al. (2019), ao examinar o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública baiana, identificaram apenas duas disciplinas relacionadas à educação inclusiva: uma obrigatória (Língua Brasileira de Sinais) e uma optativa (Educação Inclusiva). Os autores interpretaram esses achados como indicativos da baixa relevância atribuída à formação inicial de professores para uma atuação inclusiva na Educação Básica, reforçando a necessidade de uma reformulação curricular mais abrangente.

Diante desse cenário, Basso e Campos (2019) corroboram essa perspectiva, observando que os cursos de formação inicial de professores têm apresentado uma significativa lacuna na preparação desses futuros docentes para atuar no contexto da Educação Inclusiva. Em seu estudo que objetivou analisar e discutir as percepções de 236 estudantes concluintes dos cursos presenciais de Licenciatura em Ciências (Biologia, Física e Química) das universidades públicas estaduais de São Paulo (USP, Unicamp e UNESP) acerca de sua formação inicial para a inclusão de alunos com NEE, a maioria dos participantes relatou não se sentir adequadamente preparada para lecionar a este público devido à ausência ou insuficiência de discussões sistemáticas sobre Educação Inclusiva durante o processo formativo. E que o tema, quando abordado, frequentemente se restringia a poucas aulas ou era tratado de forma não sistematizada, geralmente em eventos pontuais.

Por estes dados, os autores Basso e Campos (2019)

expressam preocupação com tal situação, por considerarem que a ausência de uma formação adequada em Educação Inclusiva pode resultar em desânimo e desinteresse pela profissão docente, além de comprometer a qualidade do ensino.

A carência de conteúdos específicos relacionados às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos cursos de formação inicial docente, transcende o âmbito nacional, constituindo-se como uma problemática amplitude internacional.

No cenário australiano, conforme elucida o Professor Jae Yup Jared Jung (University, 2023), tem-se que a maioria dos programas de formação inicial de professores não contempla unidades curriculares dedicadas à educação de alunos superdotados. Tal situação persiste, não obstante os padrões profissionais australianos para docentes preconizarem explicitamente que todos os educadores devem estar aptos a atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos em toda a gama de habilidades.

O Professor Jung enfatiza que esta lacuna na formação docente tem suas origens no início da década de 1990, culminando em uma negligência sistemática deste segmento da população estudantil no sistema educacional australiano. As repercussões desta negligência são corroboradas por pesquisas que apontam para um cenário preocupante: aproximadamente 50% dos alunos superdotados apresentam desempenho aquém de seu potencial, 20% evadem do ensino médio e 40% não concluem a educação terciária. Estes dados são atribuídos, em grande medida, à implementação de um currículo padronizado, orientado para o aluno mediano, que não contempla as necessidades educacionais específicas dos estudantes com AH/SD.

No âmbito nacional, uma investigação conduzida por Rondini (2019) com 49 discentes de cursos de licenciatura, pedagogia e psicologia, participantes de um programa de difusão de conhecimento sobre formação docente para atuação

com estudantes com AH/SD em uma instituição pública de ensino superior do estado de São Paulo, revelou que os participantes não haviam tido previamente contato com a temática e apresentaram concepções predominantemente baseadas no senso comum acerca dos educandos com AH/SD. Diante desses achados, Rondini (2019) postula que tais futuros profissionais concluem sua formação acadêmica desprovidos de conhecimentos específicos sobre a temática em questão. Consequentemente, no ambiente escolar ou em consultórios, estes profissionais encontram-se imersos em mitos e conceitos errôneos, advindos do senso comum, trazendo agravos à qualidade e eficácia do trabalho especializado direcionado a esse alunado específico.

Uma revisão sistemática conduzida por Aragão (2023) objetivou identificar e analisar o estado da formação docente com ênfase nas AH/SD, utilizando artigos de 2014 a 2022, selecionados na plataforma SciELO. A pesquisa propôs como questão norteadora, saber como os professores são formados com foco nos alunos com AH/SD para atendê-los em suas particularidades. Os resultados evidenciaram uma significativa desinformação sobre a temática.

Corroborando esses achados, Pereira e Rangni (2023) destacam que diversos estudos apontam fragilidades na formação dos professores da Educação Básica no que concerne aos conhecimentos sobre AH/SD. Em seu estudo Pereira e Rangni (2023) analisaram os planos das disciplinas curriculares da área da Educação Especial nos cursos de Pedagogia dos três campi da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. O objetivo era identificar se conhecimentos sobre AH/SD estavam sendo planejados e quais seus significados para a formação inicial de professores.

Os resultados revelaram que apenas um campus mencionava conteúdos sobre AH/SD e indicava referencial teórico específico. Os dados obtidos indicaram que

conhecimentos sobre essa temática não têm sido sistematicamente planejados como proposta de estudo nos cursos de formação inicial nessa instituição. Foram identificados equívocos teóricos, inadequação terminológica, fragilidades nos saberes do professor formador e do professor em formação, ausência de objetivos específicos para a formação inicial do professor nessa área e carência de referenciais teóricos especializados. Esses achados corroboram resultados de outros estudos que apontam para a invisibilidade de estudantes com AH/SD no contexto educacional brasileiro.

Lopes e Baraldi (2020) explicam que, na maioria dos cursos de formação docente, a temática das AH/SD é frequentemente negligenciada ou, quando abordada, é tratada de maneira tão superficial que não proporciona uma compreensão adequada do assunto. Como resultado, os futuros educadores concluem sua formação superior habilitados para atuar em sala de aula, porém desprovidos da oportunidade de adquirir conhecimentos e refletir criticamente sobre este alunado, que é PAEE.

A formação docente para o trabalho com educandos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidencia uma realidade similar à observada em relação às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme demonstrado pelos estudos subsequentes.

Uma investigação conduzida por Santos e Carramillo-Going (2023) objetivou analisar a atuação de equipes interprofissionais no contexto escolar, focalizando as concepções relativas à formação docente, ao desenvolvimento profissional e ao trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA. Os resultados obtidos revelaram um reconhecimento generalizado da insuficiência na formação inicial em nível superior para o trabalho com educandos com TEA. Adicionalmente, foram identificadas carências significativas de preparo acadêmico dos profissionais para atuarem nesse contexto específico. Diante desses achados,

os autores enfatizam a necessidade de que as instituições de ensino superior reestruturem seus currículos, visando incorporar conteúdos específicos sobre TEA na formação docente.

Corroborando essa perspectiva, Grossi et al. (2020), em uma revisão de teses e dissertações sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA em escolas regulares, os autores observaram que a formação inicial tem se mostrado inadequada para preparar os professores para as especificidades do trabalho com alunos com TEA, resultando em profissionais com conhecimentos limitados sobre neurociência, educação especial e, especificamente, sobre o autismo. Diante desse cenário, os pesquisadores advogam pela capacitação docente, seja na formação inicial ou continuada, visando melhorar as práticas pedagógicas inclusivas e minimizar as dificuldades enfrentadas no processo educacional desses alunos.

No que se refere à formação continuada, Lima et al. (2023) apresentam dados promissores. Através de uma revisão sistemática da literatura sobre as contribuições da formação continuada de professores para a inclusão escolar de alunos com TEA, abrangendo o período de 2021 a 2023, os autores identificaram contribuições relevantes da formação continuada para a inclusão escolar destes alunos. Os resultados apontam para melhorias no conhecimento de instrumentos de avaliação, adaptação ao contexto virtual, identificação de necessidades específicas, além de promover reflexões coletivas e revisões críticas das práticas pedagógicas e institucionais na educação inclusiva.

Diante desse panorama, Santos et al. (2022) chamam a atenção para a função das universidades na formação de futuros docentes, propondo a adequação dos currículos das licenciaturas através da inserção de disciplinas específicas e atividades de pesquisa e extensão voltadas à Educação Inclusiva. Os autores ressaltam a importância fundamental de que os

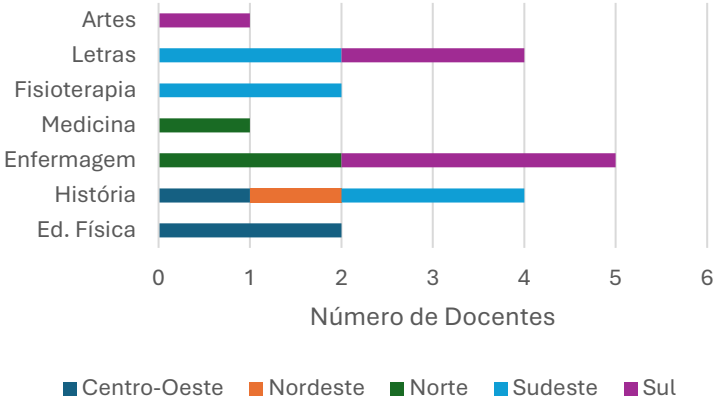
professores compreendam as características multifacetadas desse alunado, cujas necessidades educacionais específicas impactam significativamente o processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 7

Participação dos docentes em programas de formação continuada sobre o tema da educação inclusiva visando o atendimento aos estudantes PAEE.

A Questão 2 objetivou saber como tem sido a participação dos docentes em programas de formação continuada com ênfase na educação inclusiva, visando o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Os resultados obtidos revelaram que, de um total de 31 (n=100%) docentes participantes deste estudo, 61,29% (n=19) responderam negativamente à indagação, indicando a não participação em tais programas de formação. Consequentemente, 32,26% (n=10) afirmaram ter participado desses programas. Contudo, um percentual de 6,45% (n=2) apresentou respostas sem correspondência à questão 2. A fim de caracterizar os 61,29% (n=19) que confirmaram a não participação em programas de formação continuada com ênfase em educação inclusiva, segue sua distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme mostra o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Número de docentes por região e área de profissão que que confirmaram a não participação em programas de formação continuada com ênfase na educação inclusiva para o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.



Fonte: a própria autora.

De um total de 61,29% (n= 19) participantes, observou-se que a região Sudeste e Sul tiveram a maior diversidade nas áreas de atuação docente, com presença significativa de dois docentes em História, dois em Letras, dois em Fisioterapia (Sudeste) e três em Enfermagem, dois em Letras, e um em Artes (Sul), compreendendo as duas grandes áreas estabelecidas para este estudo: a área de Humanas, Letras e Artes e a área das Ciências da Saúde.

O Centro-Oeste foi representado por dois docentes de Educação Física e um de História. Já a região Norte destacou-se pela presença de docentes na área da Saúde, sendo dois em Enfermagem e um em Medicina. E a região Nordeste teve apenas um representante na área de História. Esses dados indicam uma variação regional significativa nas áreas de atuação dos docentes que não participaram de programas de formação continuada voltados para a educação inclusiva.

Em relação à área, a maior concentração de docentes que

não participaram de formação continuada pertence aos cursos de Ciências da Saúde (Educação Física, Medicina, Fisioterapia, Enfermagem) em comparação aos cursos da área de Humanas, Letras e Artes (História, Letras e Artes). Estes dados corroboram o que a literatura tem apresentado.

Martins (2019) evidencia que a não preparação prévia do professor universitário para lidar com o processo de inclusão de pessoas com deficiência é um fenômeno recorrente em inúmeras pesquisas.

Lopes, Radetzke e Güllich (2022) apontam que não existem orientações de políticas públicas que incidem sobre a necessidade de processos de formação continuada no ensino superior. Isso se deve ao fato de que, segundo a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a preparação para o exercício do magistério superior se dá em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Cavalcante e Schwertner (2021) complementam essa perspectiva ao observar que as legislações brasileiras não contemplam a exigência de uma formação docente que abarque os saberes relacionados às práticas pedagógicas, além do conhecimento específico de sua área.

É importante notar que, os cursos de pós-graduação stricto sensu, fundamentalmente orientados para a pesquisa, visam capacitar os estudantes para o aprofundamento científico em áreas específicas. Sua estrutura curricular e objetivos têm se concentrado primordialmente na formação de pesquisadores, negligenciando a preparação dos futuros professores universitários. Essa ênfase na pesquisa, embora importante, acaba por não contemplar adequadamente as competências pedagógicas necessárias para a docência no ensino superior (Martins, 2019).

Os futuros mestres e doutores que potencialmente assumirão a docência universitária, recebem em sua formação um aprofundamento significativo em conteúdos específicos de

suas áreas de pesquisa, muitas vezes em detrimento da preparação para o exercício da docência (Martins, 2019). Diante disso, os cursos de formação continuada emergem como espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e a construção dos saberes docentes. Martins (2019) enfatiza que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, que não se encerra com a obtenção do título acadêmico, ressaltando a importância da formação permanente para os professores universitários.

Esta necessidade de formação continuada torna-se ainda mais evidente quando se considera o contexto da educação inclusiva. Svendby (2024) observa que a educação inclusiva tem ganhado destaque nas instituições de ensino superior (IES) internacionalmente, embora seu progresso seja mais lento em comparação com outros níveis educacionais. Um desafio central identificado pelo autor é a falta generalizada de práticas inclusivas entre os professores, tornando o ambiente de aprendizagem frequentemente inacessível.

No contexto brasileiro, Furlan et al. (2020) destaca que, apesar da ênfase nas políticas educacionais e documentos norteadores, o conhecimento sobre a educação inclusiva ainda é limitado a poucos docentes. Esta observação é corroborada por Maia e Salles (2022), ao apontar que a grande maioria dos docentes vem de uma formação deficiente para essa atuação.

Essa realidade ressalta a importância de um avanço significativo na compreensão de que a responsabilidade pelos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas é de toda a comunidade acadêmica. Para enfrentar esse desafio, o desenvolvimento de processos de formação continuada se torna condição *sine qua non*.

Lopes, Radetzke e Güllich (2022) observam que as iniciativas de formação continuada têm ficado principalmente sob a responsabilidade das próprias Instituições de Ensino Superior (IES).

Segundo Cavalcante e Schwertner (2021), diversos estudos indicam que os docentes reconhecem a necessidade de formação continuada em educação inclusiva, entre outros temas. Contudo, nem sempre dispõem de ambientes, apoio institucional e recursos financeiros adequados para essa formação, uma vez que muitas Instituições de Ensino Superior (IES) não desenvolvem programas contínuos que atendam às suas demandas específicas nessa área.

Diante da necessidade de formação continuada em educação inclusiva, Maia e Salles (2022) defendem que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem oferecer aos docentes condições adequadas para esse processo. Ressaltam, ainda, a necessidade de novas políticas públicas que subsidiem tais ações, pois não basta a existência de leis; é fundamental garantir suporte para sua efetiva implementação na prática docente. Além disso, enfatizam que essa formação não deve se restringir aos profissionais licenciados, mas que os cursos de graduação, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, incorporem conteúdos relacionados às deficiências.

Complementando essa discussão, Martins (2019) destaca que as lacunas na formação do docente universitário devem ser prioridade nas agendas das gestões das IES. A autora ressalta a importância de considerar as especificidades das diversas experiências sociais e acadêmicas dos docentes, assim como a pluralidade das formas pelas quais eles interpretam o mundo e são por ele interpretados.

Martins (2019) propõe ainda, a reestruturação das políticas institucionais para equilibrar as múltiplas dimensões e funções do professor. Essa perspectiva busca fortalecer a identidade docente e promover a compreensão do ato pedagógico como um processo político, fundamental para a formação e transformação social.

No presente estudo, foi constatado que a maior concentração de docentes que não participaram de formação

continuada está nos cursos de Ciências da Saúde (Educação Física, Medicina, Fisioterapia, Enfermagem), em comparação aos cursos da área de Humanas, Letras e Artes (História, Letras e Artes). Esta caracterização suscita alguns questionamentos.

Uma perspectiva que pode ajudar a compreender essa questão é apresentada por Lopes, Radetzke e Güllich (2022). Segundo os autores, é comum que os professores sejam definidos primariamente por sua área de formação específica, relegando a função docente a um segundo plano e os processos formativos associados ao ensino superior. Essa tendência pode ajudar a explicar por que professores de áreas como as Ciências da Saúde, que têm uma forte identidade profissional ligada à sua especialidade, podem estar menos propensos a buscar ou participar de formações focadas em aspectos pedagógicos, como a educação inclusiva. Tal realidade sugere uma possível lacuna na preparação pedagógica de docentes de certas áreas, especialmente nas Ciências da Saúde.

Para melhorar a formação continuada em educação inclusiva no ensino superior, é necessária uma abordagem multifacetada, segundo Magalhães e Azevedo (2015) ou integrada, segundo Martins (2019), que compreendem a reestruturação de políticas, sensibilização dos docentes e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

Em primeiro lugar, é fundamental reestruturar as políticas institucionais de formação continuada nas Instituições de Ensino Superior (IES), garantindo uma cobertura equitativa para todas as áreas do conhecimento (Martins, 2019). Segundo Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada é um processo inerente a todo profissional, independentemente da área de atuação, envolvendo a atualização constante por meio do acompanhamento de pesquisas, produções teóricas, participação em cursos e inovação nas práticas pedagógicas.

Em segundo lugar, destaca-se a necessidade de sensibilizar os docentes quanto à importância da educação inclusiva,

independentemente de sua especialização (Martins, 2019). Tomelin et al. (2018) reforçam que essa sensibilização, aliada à formação de sujeitos inclusivos capazes de atuar em equipes interdisciplinares, é essencial para a efetiva inclusão dos estudantes. Os autores ressaltam que uma universidade inclusiva exige que os profissionais estejam próximos dos estudantes a serem incluídos, compreendendo como ensinar, lidar com a diversidade e aplicar conhecimentos técnicos adequados.

Por fim, o terceiro aspecto refere-se ao desenvolvimento de estratégias para integrar a formação continuada em educação inclusiva de forma mais efetiva nos programas acadêmicos de todas as áreas (Martins, 2019). Sousa et al. (2024) destacam a complexidade da atividade docente, que demanda atualização constante. Eles apontam que o maior desafio das universidades é formar educadores capazes de desenvolver estratégias inovadoras e adaptar conteúdos e atividades não apenas para alunos com necessidades específicas, mas para toda a diversidade presente na turma.

Sousa et al. (2024) também enfatizam que o profissional que escolhe a carreira do magistério opta pela responsabilidade de trabalhar diretamente com esses alunos. Para isso, é necessário desmantelar as estruturas rígidas da formação tradicional, onde o professor frequentemente enxerga o estudante de forma homogênea, ignorando suas singularidades. Os autores argumentam que, ao compreender que a inclusão é um princípio que abrange todos os indivíduos, o professor enfrenta o desafio de aplicar uma pedagogia inclusiva e adaptativa, capaz de atender às inúmeras características individuais e necessidades de aprendizagem, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e sob medida.

A abordagem multifacetada segundo Magalhães e Azevedo (2015), ou integrada segundo Martins (2019), envolve a reestruturação de políticas, sensibilização dos docentes e

desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, podendo contribuir significativamente para superar as lacunas na formação continuada em educação inclusiva, especialmente nas áreas onde a participação tem sido menor, como nas Ciências da Saúde.

Outro aspecto a ser considerado na formação para a docência, é que esta não é contemplada nos currículos dos diversos cursos de graduação e, se ampliada a discussão, também não o é na pós-graduação lato sensu ou stricto sensu (Martins, 2019).

Por exemplo, os cursos de licenciatura se direcionam à formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado se voltam ao exercício de diferentes profissões nas quais a tônica não é o magistério, e tampouco o magistério superior (Martins, 2019). E, mesmo para os profissionais provenientes das licenciaturas, há desafios significativos em suas práticas docentes no ensino superior. Isso se deve ao fato de que a formação pedagógica recebida, no que concerne aos aspectos didáticos e de aprendizagem, é predominantemente direcionada aos contextos da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio, e não voltadas para o ensino superior (Martins, 2019).

Assim, embora os licenciados tenham recebido formação pedagógica, a transposição direta desses conhecimentos para o contexto do ensino superior acarreta entraves expressivos, principalmente devido às diferenças nos processos de aprendizagem e necessidades pedagógicas do corpo discente adulto (Martins, 2019).

Já os docentes do ensino superior cuja formação não se origina nas licenciaturas apresentam uma desvantagem ainda maior em sua preparação pedagógica. Seus currículos de graduação, via de regra, não contemplaram disciplinas pertinentes ao campo educacional. Consequentemente, ao se depararem com a necessidade de atender alunos PAEE (Público-

Alvo da Educação Especial), estes profissionais podem experimentar desconforto frente a essa "nova" realidade (Martins, 2019).

Os professores universitários, em sua maioria, demonstram uma profunda expertise em suas áreas de especialização, com ênfase nas atividades de pesquisa e produção científica. Contudo, frequentemente possuem conhecimento limitado sobre habilidades didáticas e processos de ensino-aprendizagem. Isso decorre de uma trajetória formativa que, tradicionalmente, não contempla de maneira adequada os aspectos pedagógicos essenciais à prática docente. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem corre o risco de ser reduzido à mera transmissão de conteúdo, negligenciando as complexidades inerentes à mediação do conhecimento e à facilitação da aprendizagem, especialmente no contexto da heterogeneidade presente no ambiente educacional inclusivo (Martins, 2019).

A análise dos dados obtidos no presente estudo revelou uma predominância de docentes das regiões Sul e Sudeste entre aqueles que declararam não participar de formação continuada com ênfase em educação inclusiva. Este fenômeno suscita reflexões pertinentes, considerando-se o panorama educacional brasileiro e as disparidades regionais no que tange à distribuição de instituições de ensino superior.

Os dados censitários atuais evidenciam uma concentração significativa de instituições federais de ensino superior (IFES) e programas de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste, em comparação com as demais regiões do país. Esta distribuição desproporcional torna-se ainda mais evidente quando se considera a relação entre o número de estados por região e a quantidade de IFES presentes em cada uma delas (Censo, 2022). Paradoxalmente, esta concentração de instituições de ensino superior pode estar relacionada a uma menor oferta ou procura por formação continuada específica nestas regiões. Este

aparente paradoxo pode ser explicado pela hipótese de que os docentes atuantes nas regiões Sul e Sudeste tenham tido, previamente ao ingresso no magistério superior, maiores oportunidades de acesso a uma formação mais robusta, particularmente em nível de pós-graduação. Consequentemente, estes profissionais podem não sentir a necessidade imediata de buscar formação continuada adicional, especialmente no que concerne à educação inclusiva.

Favero e Pagliarin (2021) analisaram as legislações nacionais que atribuem às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a responsabilidade de planejar e desenvolver ações de formação continuada para docentes do ensino superior. Os pesquisadores identificaram uma abordagem restrita sobre a docência e seus saberes, nos programas de mestrado e doutorado, com ênfase predominante na pesquisa. Além disso, constataram a falta de estratégias eficazes para implementar políticas de desenvolvimento profissional direcionadas especificamente aos professores do magistério superior.

Um aspecto particularmente relevante desta investigação foi a ausência de uma política ou programa nacional que estabeleça a obrigatoriedade da formação continuada para docentes universitários. Esta lacuna legislativa contrasta com a importância atribuída ao desenvolvimento profissional desses educadores em políticas externas de avaliação da educação superior.

Não obstante a ausência de uma política nacional específica, Favero e Pagliarin (2021) identificaram a existência de legislação que impõe às IFES, a responsabilidade de oferecer políticas de desenvolvimento de pessoal. Estas políticas são concebidas em termos de capacitações, e não como formação continuada propriamente dita, abrangendo tanto o corpo técnico-administrativo quanto o docente.

Este panorama legislativo é complementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece a pós-graduação, preferencialmente em nível de mestrado e doutorado, como requisito para a preparação ao exercício do magistério superior. A lei também determina que o ingresso na carreira docente deve ocorrer exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos. Estas disposições legais evidenciam a ênfase na titulação acadêmica como critério primordial para a seleção de docentes universitários, em detrimento de uma formação específica para a docência ou de competências relacionadas à educação inclusiva.

Assim, infere-se que a distribuição geográfica das IFES e seus programas de pós-graduação, com uma concentração significativa em determinadas regiões do país, possa resultar em uma grande procura por formação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado entre os aspirantes ao magistério superior nessas regiões, em detrimento de uma formação continuada específica, como formação pedagógica ou educação inclusiva. Esta possibilidade parece ser plausível, quando se observa que tal fenômeno se alinha com uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, que visa à expansão da pós-graduação stricto sensu tanto em âmbito nacional quanto internacional, estabelecendo metas ambiciosas para a titulação anual de mestres e doutores (Brasil, 2014, meta 14).

A respeito do crescimento dos cursos e programas universitários, Favero e Pagliarin (2021) observam que estes frequentemente resultam em alterações significativas no trabalho docente, uma vez que os professores se veem compelidos a atender a um público cada vez mais amplo e diversificado em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este cenário torna-se ainda mais complexo quando se

consideram os desafios da educação inclusiva. E tudo isso ocorre sem a devida formação continuada.

Contudo, outras possibilidades são levantadas na tentativa de buscar a causa para a predominância de docentes das regiões Sul e Sudeste que declararam não participar de formação continuada com ênfase em educação inclusiva.

Pesquisas como a de Lopes, Radetzke e Güllich (2022) indicam que o desenvolvimento de processos de formação continuada muitas vezes fica a critério das próprias Instituições de Ensino Superior (IES). Isso pode resultar em disparidades regionais na oferta e no incentivo à participação em formações sobre educação inclusiva.

Cavalcante e Schwertner (2021) identificam quatro espaços em que a formação continuada é possível: as pós-graduações, os cursos de curta duração (seminários, congressos, palestras, minicursos, oficinas, entre outros), os programas institucionais de formação docente e a reflexão sobre a prática. No entanto, os autores sugerem que muitas IES não se preocupam em desenvolver programas de capacitação contínua que atendam às necessidades dos docentes em relação à educação inclusiva. Neste contexto, é possível que nas regiões Sul e Sudeste haja uma percepção equivocada de que a formação inicial é suficiente, o que poderia explicar a predominância de docentes dessas regiões que declararam não participar de formação continuada com ênfase em educação inclusiva.

Martins (2019) pontua que as lacunas existentes na formação do docente universitário necessitam ser pauta das discussões das gestões das IES. Neste sentido, a predominância de docentes das regiões Sul e Sudeste que declararam não participar de formação continuada com ênfase em educação inclusiva pode indicar falhas na implementação de políticas nacionais de formação continuada nessas regiões.

Além disso, as regiões Sul e Sudeste, sendo economicamente mais desenvolvidas, podem apresentar

desafios diferentes em relação à inclusão, levando a uma menor percepção da necessidade de formação específica. Pode haver também uma cultura institucional nas IES dessas regiões que não prioriza a formação continuada em educação inclusiva, focando em outros aspectos do desenvolvimento profissional docente.

Essas reflexões apontam para a necessidade de investigar mais profundamente as razões dessa predominância, considerando os diversos fatores que podem influenciar a participação dos docentes em formações continuadas sobre educação inclusiva.

A análise das 19 respostas negativas (61,29%), à participação em programas de formação continuada com ênfase na educação inclusiva revelou algumas justificativas apresentadas voluntariamente por cinco docentes deste estudo. Para caracterizar os docentes, eles serão identificados por dados abreviados da seguinte forma: Dc (docente)/Curso/Região/Tempo de magistério no ensino superior.

O Dc3 (Letras/Sul/26) relatou não participar de programas formais de formação, mas compensa essa ausência com pesquisas e estudos autônomos. Este docente enfatizou que seu estudo não se limita às pesquisas que desenvolve, mas também está intrinsecamente ligada à sua prática docente.

A prática de pesquisa e de estudos autônomos por parte dos docentes, conforme destacado pelo Dc3 (Letras/Sul/26), representa um tema relevante na literatura educacional contemporânea. Xavier et al. (2024) corroboram essa afirmação ao reconhecerem a pesquisa sobre a própria prática docente como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional.

Esse modelo de pesquisa concebe o docente como um profissional reflexivo que, ao investigar e analisar sua prática, engaja-se em um processo formativo transformador. Esta

abordagem articula teoria e prática, reconhecendo as necessidades contextuais da atuação docente. Através desse processo, o professor desenvolve uma compreensão mais profunda de si mesmo como profissional e identifica as variáveis presentes no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa prática reflexiva permite ao docente considerar os contextos social, político, cognitivo e cultural em que sua atuação está inserida (Xavier et al., 2024).

Contudo, enquanto a pesquisa sobre a prática docente é fundamental, a formação continuada se destaca como um componente essencial do desenvolvimento profissional. Este processo transcende a pesquisa individual, constituindo-se como uma prática coletiva enraizada na cultura institucional. Conforme enfatizam Xavier et al. (2024), essa formação é caracterizada pela responsabilidade compartilhada entre instituição e corpo docente, não podendo ser reduzida a concepções individuais; deve ser, portanto, compreendida e implementada coletivamente. Nesse contexto colaborativo, emergem as múltiplas dimensões do desenvolvimento profissional, que influenciam diretamente as ações pedagógicas conscientes dos docentes, continuamente moldadas e aprimoradas por esta dinâmica formativa compartilhada.

O Dc9 (Letras/Sudeste/22) explica que, apesar de responder negativamente à participação em programas de formação continuada, a educação inclusiva é atualmente sua área de atuação, após ter realizado doutorado e pós-doutorado neste campo.

O relato do Dc9 (Letras/Sudeste/22) sobre sua atuação na área de educação inclusiva, após a realização de doutorado e pós-doutorado neste campo, exemplifica a importância da formação avançada na prática docente. Este cenário alinha-se com a perspectiva de Ferreira e Henrique (2017), que enfatizam a formação pela pesquisa como um pilar fundamental para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico do

indivíduo. Tal processo educativo fomenta habilidades importantes como análise, síntese, argumentação e crítica, essenciais para a produção de conhecimento e intervenções efetivas na realidade acadêmica e social.

A formação especializada do Dc9 representa um potencial significativo para sua instituição de ensino superior (IES). Esta constatação encontra respaldo no estudo coordenado por Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024), que examinou as políticas públicas, práticas e estruturas organizacionais para a implementação da formação continuada em educação inclusiva. O estudo destaca a importância de formadores provenientes de diversas origens, incluindo instituições de ensino superior, e enfatiza a relevância de conhecimentos situados sobre educação inclusiva.

Neste contexto, a contribuição de docentes com formação específica em Educação Inclusiva, como o Dc9, pode enriquecer significativamente os programas de formação continuada nas IES. Esta abordagem não apenas promove a disseminação de conhecimentos especializados, mas também proporciona aos participantes oportunidades de engajamento em reflexão crítica, considerando o contexto específico em que todos se inserem.

Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) também destacam características importantes para a qualidade das metodologias de formação, incluindo empatia, humildade e a criação de espaços seguros para expressão. Joca et al. (2023) complementam essa perspectiva, enfatizando a importância da motivação para buscar soluções para problemas vivenciados nas salas de aula.

Por fim, Joca et al. (2023) argumentam que a formação continuada deve transcender a mera atualização, criando espaços de formação, pesquisa e inovação. Neste sentido, formadores de professores, especialmente aqueles com formação avançada como o Dc9, desempenham um papel

essencial na transição do ensinar para o aprender, contribuindo para uma educação inclusiva mais efetiva e contextualizada.

Para o Dc24 (História/Nordeste/30) a educação inclusiva é uma questão nova.

A negativa à participação em programas de formação continuada com ênfase na educação inclusiva, apresentada pelo Dc24 (História/Nordeste/30), alegando que "a educação inclusiva é uma questão nova", alinha-se com a observação de Joca et al. (2023) sobre o vazio na formação docente no ensino superior, particularmente no que tange ao desconhecimento de como atender as pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas.

O estudo de Silva e Carvalho (2017), em sua análise de publicações nacionais de 2011 a 2016, identificaram que alguns professores desconhecem a política de educação especial, resultando em concepções defasadas sobre inclusão. Corroborando essa perspectiva, o estudo de Joca et al. (2023), que descreveu a vivência sobre formação continuada de professores universitários na perspectiva da educação inclusiva, evidenciou o desconhecimento dos docentes acerca da política de inclusão e das capacidades e limitações dos indivíduos com deficiências.

Contudo, é importante ressaltar que a educação inclusiva não é um tema recente no contexto brasileiro. A década de 1990 marcou avanços significativos na formulação de políticas inclusivas, influenciadas por documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) representa um marco normativo essencial, abrangendo todos os níveis de ensino e enfatizando a formação de professores como elemento crucial para o êxito da educação inclusiva.

A afirmação do Dc24 de que a educação inclusiva é uma "questão nova" contrasta com a realidade histórica. A Declaração de Salamanca, em 1994 (Brasil, 1994), já indicava que a tendência em política social nas duas décadas anteriores era promover integração e participação, combatendo a exclusão. Portanto, o tema da Educação Inclusiva não pode ser considerado "novo" no contexto nacional.

Silva e Carvalho (2017) argumentam que a concepção de inclusão dos professores é fundamental para o sucesso ou fracasso deste processo. O conhecimento da política permite ao profissional compreender o significado e as possibilidades da inclusão. Os autores concluem que a falta de apoio institucional para o cumprimento da política de inclusão educacional resulta em professores sem formação continuada adequada para atender estudantes PAEE, demonstrando falta de compreensão sobre a política de educação especial no ensino superior.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de disseminação do tema nas IFES, alcançando toda a comunidade acadêmica e promovendo movimentos contínuos pró-inclusão. A formação continuada, conduzida por profissionais especializados, torna-se essencial para fornecer o suporte necessário aos professores neste processo formativo, visando superar as lacunas de conhecimento e promover uma educação verdadeiramente inclusiva no ensino superior.

O docente Dc25 (Artes/Sul/22) afirmou não participar de programas de formação continuada com ênfase na educação inclusiva. No entanto, ele relata uma busca ativa de conhecimento nessa área por meio de leituras de publicações especializadas e realização de pesquisas sobre o assunto. Além disso, o docente afirma incorporar a temática da educação inclusiva em suas aulas. Para ampliar seu conhecimento e obter indicações de fontes de estudo e pesquisa, o docente busca orientação de colegas especialistas na área.

Por estes dados, percebe-se uma postura proativa na busca

por conhecimento, na aplicação prática desse conhecimento em sala de aula e na colaboração com outros profissionais. Estas ações, em conjunto, evidenciam um compromisso sério com a promoção e implementação de práticas inclusivas no ensino superior, mesmo na ausência de participação formal em programas de formação continuada específicos.

Estudos indicam que há um interesse crescente entre docentes do ensino superior em buscar conhecimentos sobre educação inclusiva por iniciativa própria, seja através de leituras, pesquisas ou participação em eventos acadêmicos. No entanto, também apontam para a necessidade de mais apoio institucional e formação continuada formal nessa área.

Uma pesquisa realizada por Poker et al. (2018) sobre a percepção da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Unesp, Campus de Marília/SP, acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência, identificou que os docentes têm uma visão favorável quanto ao processo de inclusão. O estudo mostrou que 87% dos docentes participantes afirmaram ter tido contato com o tema da educação inclusiva durante sua trajetória profissional, muitas vezes por iniciativa própria, através de participação em bancas, eventos e cursos.

Os autores comentam que essa alta porcentagem pode ser explicada pelo fato de os docentes participantes ministrarem aulas em cursos das áreas da saúde e das ciências humanas, o que naturalmente proporciona mais oportunidades de vivenciar situações relacionadas ao tema. Além disso, a presença de um departamento de educação especial e uma linha de pesquisa do programa de pós-graduação nessa área na faculdade em questão contribui para um ambiente que estimula leituras e pesquisas sobre o assunto.

Corroborando esses achados, o estudo de Furlan et al. (2020) sobre a formação e experiência de docentes universitários de duas instituições públicas federais localizadas nos estados de São Paulo e Minas Gerais, revelou que alguns

professores demonstram preocupação com as questões da educação especial e buscam informações por conta própria.

Apesar dos relatos de iniciativas próprias na busca pelo conhecimento sobre a inclusão no ensino superior, são igualmente frequentes os relatos de autorreconhecimento docente quanto às suas atitudes falhas e formação incipiente na área. Poker et al. (2018) destacam que muitos professores expressam sentimento de insegurança e despreparo, além de reconhecerem que sua formação profissional precária constitui a principal barreira para a prática da inclusão no ensino superior.

Neste contexto, há um clamor dos docentes do ensino superior por apoio e suporte institucional. Poker et al. (2018) apontam que os professores desejam que as instituições promovam nos ambientes acadêmicos grupos para discussão sobre o tema, envolvendo toda a comunidade universitária. Além disso, buscam acesso ao conhecimento por meio da troca de ideias, bem como a articulação e mobilização social pelas instituições no fomento de projetos e implementação de ações inclusivas.

Corroborando essa perspectiva, Furlan et al. (2020) enfatizam a responsabilidade das instituições em envolver o corpo docente no processo de formação continuada. Os autores destacam que o desconhecimento ou a inexistência de mecanismos de apoio na universidade é algo que aflige os professores.

Observa-se por estes dados, que os docentes do ensino superior buscam, por meio de diversas estratégias, o conhecimento sobre educação inclusiva. Esta procura ativa decorre, principalmente, da ausência de formação continuada que lhes é assegurada por direito. Conforme já discutido no presente estudo, é pertinente salientar que uma parcela significativa desses profissionais não teve acesso à formação inicial sobre a temática durante sua graduação, e que tal

capacitação não constitui um critério para ingresso na carreira docente no ensino superior.

Ademais, não obstante o conhecimento dos professores sobre a diversidade em sala de aula em suas múltiplas dimensões, a presença de discentes que apresentam ou podem vir a apresentar necessidades educacionais específicas (NEE) requer um conhecimento especializado. Este saber não está sendo proporcionado pelas entidades responsáveis, a saber, as IES.

Tal conjuntura evidencia uma falha significativa na preparação dos docentes para abordar a educação inclusiva no âmbito do ensino superior. As iniciativas individuais dos professores, embora louváveis, revelam-se insuficientes para suprir esta carência de formação sistemática e institucionalizada.

Consequentemente, esta constatação corrobora a necessidade de uma abordagem institucional mais proativa e abrangente no que concerne à educação inclusiva no ensino superior. Faz-se necessário que as instituições complementem e potencializem as iniciativas individuais dos docentes, oferecendo programas de formação continuada estruturados e suporte sistemático para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes.

A última resposta dentre as que foram fornecidas pelos docentes participantes que relataram a não participação em formação continuada com ênfase na educação inclusiva, foi a do Dc26 (Educação Física/Centro-Oeste/21), que admitiu não se dedicar à área com profundidade, mas em contrapartida, orienta estágios na área de educação inclusiva e participa de palestras em eventos quando possível.

O estágio supervisionado constitui-se como elemento essencial na formação inicial docente, particularmente no contexto da educação inclusiva. A esse respeito, Maia e Magno (2024) comentam que esta experiência *in loco* propicia aos

futuros professores a oportunidade de observar e refletir criticamente sobre práticas pedagógicas em ambientes educacionais diversos e complexos. Além de fomentar o desenvolvimento de competências essenciais para a promoção da inclusão, o estágio catalisa a ruptura de paradigmas e estereótipos, desafiando os estagiários a reconsiderar preconcepções e a desenvolver uma compreensão mais refinada das necessidades individuais dos alunos. Este processo de desconstrução e reconstrução de saberes é fundamental para formar educadores comprometidos com os princípios da educação inclusiva, contribuindo para uma consciência profissional mais sensível e adaptável às demandas contemporâneas do campo educacional.

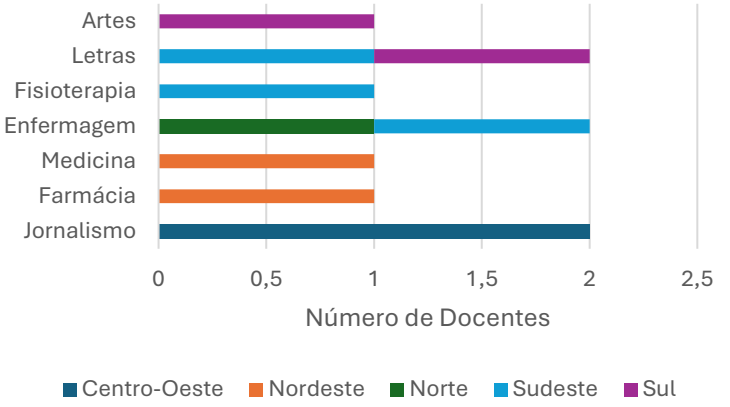
O processo de orientação no estágio supervisionado propicia ao docente-orientador e ao orientando a aquisição de conhecimentos no âmbito da educação inclusiva. Esta exposição inicial à temática serve como catalisador para o aprofundamento e expansão das discussões sobre inclusão educacional, processo que se renova a cada novo orientando. Consequentemente, há uma probabilidade significativa de que o interesse do docente pela educação inclusiva se intensifique, influenciando sua prática pedagógica junto aos discentes de graduação.

Conforme mencionado pelo participante Dc26 (Educação Física/Centro-Oeste/21), a relevância da participação em palestras sobre educação inclusiva é corroborada pela literatura acadêmica. Antunes e Amorim (2020) elencam uma série de demandas formativas dos docentes, incluindo palestras, cursos, capacitações, orientações, flexibilização curricular e suporte aos discentes. Mello e Freitas (2018) destacam que palestras e eventos constituem práticas recorrentes em processos formativos. Franco e Gomes (2020) observam que diversas instituições de ensino superior estão implementando iniciativas de inclusão por meio de eventos acadêmicos, tais como

palestras, seminários e oficinas, focados em temas de inclusão e acessibilidade.

A formação docente contínua é um elemento essencial para o aprimoramento da competência profissional e para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, visando uma educação equitativa e de qualidade. Arnaiz-Sánchez et al. (2023) estabelecem uma correlação direta entre a qualidade da formação docente e a excelência no ensino. Desta forma, incentiva-se os docentes das IES a buscarem oportunidades de participação em programas de desenvolvimento profissional contínuo, em educação inclusiva. A seguir, apresenta-se a caracterização dos 32,26% (n=10) que confirmaram sua participação em programas de formação continuada com ênfase em educação inclusiva, segue sua distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme mostra o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Número de docentes por região e área de profissão que afirmaram participarem de programas de formação continuada com ênfase na educação inclusiva para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.



Fonte: a própria autora.

De um total de 10 participantes, verifica-se que a região Centro-Oeste conta com dois docentes atuando na área de Jornalismo. De modo semelhante, a região Nordeste apresenta dois docentes na área da saúde, sendo um proveniente do curso de Medicina e outro do curso de Farmácia. No Sul, a presença acadêmica é observada em duas áreas distintas, com um docente em Letras e outro em Artes. Por sua vez, a região Norte se destaca com a atuação de um docente na área de Enfermagem. Já a região Sudeste exibe uma maior diversidade, com a presença de um docente em cada uma das seguintes áreas: Fisioterapia, Enfermagem e Letras, totalizando três participantes.

A análise das respostas afirmativas relativas à participação em programas de formação continuada com ênfase em educação inclusiva revela que tal experiência ocorreu em diferentes contextos institucionais, abrangendo todas as regiões brasileiras entre os docentes participantes.

Quanto à análise das áreas de atuação dos docentes participantes evidenciou-se uma distribuição relativamente equilibrada entre diferentes campos do conhecimento. Observa-se a presença de profissionais das áreas de Jornalismo (dois docentes), Saúde (três docentes, sendo um de Medicina, um de Farmácia e um de Enfermagem), Letras (dois docentes), Artes (um docente) e Fisioterapia (um docente).

Tal configuração demonstra que o grupo investigado contempla tanto as áreas das ciências humanas e sociais quanto das ciências da saúde, indicando uma diversidade de experiências profissionais. Ressalta-se, ainda, que a área da saúde apresenta o maior número de representantes, seguida por Letras e Jornalismo. A presença de docentes das áreas de Artes e Fisioterapia, ainda que em menor número, contribui para a pluralidade do perfil acadêmico do grupo.

A apreciação das respostas fornecidas pelos docentes revelou posicionamentos críticos em relação à efetividade das

ações promovidas pelas IFES, conforme exemplificado pelo participante Dc12 (Letras/Sudeste/15). Esse docente relatou ter participado de oficinas de curta duração ofertadas pela instituição, mas avaliou tais experiências como insuficientes para atender às demandas formativas, classificando-as como "claramente insuficientes".

Esta percepção de insuficiência alinha-se com a taxonomia proposta por Cavalcante e Schwertner (2021), que identificam quatro modalidades de formação continuada: pós-graduações, cursos de curta duração (incluindo seminários, congressos, palestras, minicursos e oficinas), programas institucionais de formação docente e reflexão sobre a prática.

Corroborando a percepção de inadequação das iniciativas atuais, Costa, Modica e Santos (2020) evidenciam lacunas significativas na formação continuada, particularmente no que tange a programas voltados para a educação inclusiva. Diante deste cenário, Schmit e Romanini (2020) propõem uma abordagem mais sistemática, recomendando a implementação de capacitações regulares. Estas teriam como objetivo não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a conscientização dos docentes sobre barreiras atitudinais e estratégias para superá-las.

A experiência relatada pelo Dc14 (Artes/Sul/17) evidencia uma abordagem institucional proativa em relação à formação continuada com ênfase na educação inclusiva. O docente destacou a disponibilidade de programas formativos em sua instituição enfatizando o incentivo à participação regular em diversos cursos voltados para esta temática. Esta iniciativa institucional representa um exemplo promissor de comprometimento com o desenvolvimento profissional docente no contexto da inclusão educacional.

A relevância desta abordagem institucional é corroborada por Joca et al. (2023), que identificam a formação continuada de professores como uma necessidade prioritária em todos os

níveis educacionais. Esta priorização decorre não apenas das possíveis lacunas na formação inicial dos docentes, mas também da necessidade de responder às demandas sociais, culturais e pedagógicas em constante evolução. Neste contexto, as universidades brasileiras têm buscado implementar estratégias para disponibilizar cursos de formação continuada, especialmente direcionados aos professores ingressantes. É importante ressaltar que, embora em muitas instituições esses programas de formação não possuam caráter obrigatório, há uma tendência crescente de chefias e gestores incentivarem ativamente a participação docente, como observado por Joca et al. (2023).

Segundo o Dc21 (Enfermagem/Norte/15), sua participação se dá nos encontros organizados pelo Núcleo de Apoio à Inclusão. Este relato destaca a atuação efetiva dos núcleos de acessibilidade, cuja relevância no âmbito das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) é fundamental. Estes núcleos, implementados através do "Programa Incluir", instituído no Brasil em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), em colaboração com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), desempenham um papel essencial na promoção da inclusão no ambiente acadêmico (Programa Incluir, 2013).

A função primordial destes núcleos consiste em organizar ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica. Isso implica a promoção da acessibilidade nas IFES e na eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, visando assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nestas instituições (BRASIL, 2011, 2023). A participação ativa de docentes, como o Dc21, em encontros organizados por estes núcleos de acessibilidade demonstra uma responsividade às mudanças no cenário educacional e uma percepção aguçada das necessidades

em prol da inclusão.

Martins (2019) destaca a importância dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão das Instituições de Ensino Superior (IES) no fornecimento de orientações didático-pedagógicas. Estas orientações, direcionadas à coordenação do curso, aos docentes e aos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), compõem um conjunto de ações desenvolvidas pela IES. Martins (2019) enfatiza que, em cada caso, há uma especificação das condições que requerem atendimento educacional, visando tanto o acompanhamento dos alunos para garantir sua permanência e conclusão do curso, quanto o suporte aos professores para que possam oferecer o atendimento necessário.

Corroborando esta perspectiva, Canal et al. (2024) observaram como os profissionais especializados do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva de uma IES no Rio Grande do Sul colaboram efetivamente com professores e coordenadores de curso para promover a inclusão destes estudantes durante sua trajetória acadêmica. Os professores e coordenadores de curso são sistematicamente informados sobre os estudantes que necessitam de apoio e adequações pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, recebem orientações sobre o manejo adequado das dificuldades apresentadas pelos alunos. Neste contexto, os profissionais do Núcleo desempenham um papel duplo: além de orientar os docentes, também atuam como mediadores entre alunos e professores, identificando as dificuldades dos estudantes e oferecendo suporte aos docentes em todas as demandas que exigem preparação adicional. Para operacionalizar este processo, os profissionais do Núcleo agendam reuniões estratégicas no momento do ingresso do estudante e ao longo do curso. Nestas reuniões, realizadas com professores e coordenadores de curso, são discutidas as ações necessárias para atender às necessidades específicas dos estudantes, garantindo assim um acompanhamento contínuo e

personalizado. Relatos como estes são motivadores e demonstram a importância de iniciativas institucionais na promoção da educação inclusiva no ensino superior.

O relato do Dc19 (Farmácia/Nordeste/23) evidencia uma realidade preocupante no contexto da formação continuada em educação inclusiva no ensino superior. Apesar de sua participação em programas formativos, o professor ressalta a raridade dessas oportunidades, atribuindo tal escassez à limitada oferta em sua instituição.

Esta percepção alinha-se com os achados de Martins (2019), que identifica uma insuficiência na formação para a docência universitária. A autora destaca que o ambiente institucional demonstra pouco envolvimento na construção de espaços propícios ao compartilhamento de experiências, estratégias e conhecimentos voltados para o exercício da docência inclusiva. Neste contexto, Martins (2019) enfatiza a necessidade de incluir a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, como parte integrante da pauta de gestão universitária.

Como proposta de solução, Martins (2019) advoga pelo desenvolvimento de programas de formação continuada nas universidades, especificamente direcionados à preparação de professores e profissionais da educação para atuarem frente à diversidade e inclusão de pessoas com deficiência e outras especificidades. Esta abordagem reconhece os espaços formativos como elementos estruturantes para uma atuação profissional docente fundamentada em preparação técnica, dimensão pedagógica e perspectiva dialógica, reflexiva e crítica da prática.

Para que a formação continuada dos docentes universitários se consolide efetivamente, é importante que seja compreendida como um processo organizado, sistemático e intencional. Tal processo deve ser concebido a partir do coletivo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior. Martins (2019) ressalta que a mera vontade

individual dos professores é insuficiente; faz-se necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos no âmbito institucional, para desenvolver ações formativas voltadas ao aperfeiçoamento profissional docente, particularmente no contexto da educação inclusiva.

A análise das seis respostas afirmativas restantes refere-se àqueles que apenas confirmaram participação em programas de formação continuada com ênfase em educação inclusiva, ofertados pela IFES em que atuam, sem, contudo, apresentar parecer sobre a formação recebida. São eles: Dc4 (Jornalismo/Centro-Oeste/21), Dc5 (Letras/Sul/18), Dc8 (Enfermagem/Sudeste/10), Dc10 (Jornalismo/Centro-Oeste/7), Dc11 (Medicina/Nordeste/3) e Dc18 (Fisioterapia/Sudeste/22).

Em relação ao percentual de 6,45% (n=2) de docentes cujas respostas não apresentaram correspondência direta com a questão 2, destacam-se: Dc6 (Educação Física/Centro-Oeste/10), cuja participação em programas de formação continuada com ênfase em educação inclusiva ocorre na condição de formador e mediador de determinados conhecimentos; e Dc27 (Artes/Sul/28), cuja participação em tais programas "acaba acontecendo de modo natural".

A promoção da inclusão no Ensino Superior tem se beneficiado de uma prática institucional recorrente: o envolvimento de especialistas em educação inclusiva na formação de outros docentes. Evidências apontam que professores universitários com experiência e/ou formação nesta área têm desempenhado um papel significativo como formadores em cursos voltados para a capacitação docente em educação inclusiva no contexto do Ensino Superior.

Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) evidenciam a participação ativa das instituições de ensino superior nas formações continuadas sobre educação inclusiva, seja oferecendo formadores para outras instituições ou recebendo profissionais externos. Este intercâmbio de conhecimentos

envolve não apenas universidades, mas também ONGs, associações profissionais e entidades de consultoria educacional, estabelecendo uma rede colaborativa através de parcerias e convênios.

O processo de seleção destes formadores baseia-se primordialmente na análise curricular, podendo incluir entrevistas (Lima-Rodrigues e Rodrigues, 2024). Como observado por Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024), na realidade de Maracanaú, Brasil, pode haver flexibilidade na seleção, permitindo convites diretos a profissionais com currículos relevantes, sem necessariamente passar por um processo formal de seleção. Neste caso, os critérios de escolha abrangem experiência profissional em docência e educação inclusiva, qualificação acadêmica e experiência com pessoas com deficiência. Os autores ressaltam que estes critérios podem integrar um processo seletivo mais abrangente, considerando também titulação, situação administrativa, envolvimento em atividades de melhoria do ensino e produção acadêmica.

Corroborando esta perspectiva, Joca et al. (2023) enfatizam a importância da especialização em educação inclusiva para os responsáveis pelo planejamento e execução dos cursos de formação continuada. Os autores ressaltam que, além da expertise na área, é fundamental que os formadores tenham acumulado vivências práticas alinhadas às propostas do programa de formação e adotem uma abordagem educacional centrada no estudante.

A formação continuada em educação inclusiva no ensino superior tem se caracterizado por uma abordagem colaborativa e especializada, priorizando o envolvimento de docentes experientes como formadores. Este modelo é exemplificado pela prática adotada por uma instituição de ensino superior na região Centro-Oeste do Brasil, onde o Dc6 atua como formador, facilitando o intercâmbio de conhecimentos. Tal iniciativa reflete uma tendência promissora no desenvolvimento de

competências em educação inclusiva, utilizando recursos internos da própria instituição para promover a capacitação docente.

Quanto ao posicionamento do Dc27 (Artes/Sul/28), ao afirmar que sua participação em programas de formação continuada com ênfase em educação inclusiva "acaba acontecendo de modo natural", tal declaração suscita reflexões acerca da integração dessas atividades à rotina profissional dos docentes universitários. Essa perspectiva sugere que, em determinados contextos institucionais, a formação em educação inclusiva pode estar sendo incorporada de maneira orgânica às práticas acadêmicas.

Esta perspectiva alinha-se com os achados de Furlan et al. (2020), que identificaram um interesse significativo por parte dos professores do Ensino Superior em que as instituições proporcionem espaços para formação na área de educação inclusiva. No entanto, Oliveira et al. (2023) apontam para uma realidade contrastante em muitas instituições, onde o baixo índice de participação docente em ações de formação continuada representa um desafio preocupante, especialmente considerando o extenso número de professores nos centros universitários. Apesar desses desafios, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) reafirmam o potencial transformador da formação docente na promoção da educação inclusiva e na melhoria geral da educação.

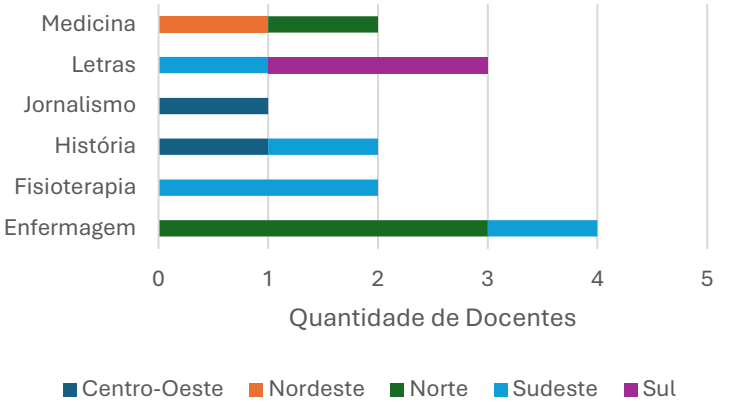
Neste contexto, a experiência relatada pelo Dc27, onde a participação em formações sobre educação inclusiva ocorre de maneira natural, pode representar um modelo promissor de integração dessas práticas no cotidiano acadêmico. No entanto, as pesquisas citadas indicam que tal cenário ainda não é uma realidade generalizada, apontando para a necessidade de esforços contínuos na implementação e aprimoramento de políticas e práticas de formação continuada em educação inclusiva no ensino superior.

CAPÍTULO 8

Autopercepção dos docentes quanto à sua preparação para atender os estudantes PAEE em sua prática cotidiana no ensino superior.

A Questão 3 teve como objetivo investigar a autopercepção dos docentes quanto à sua preparação para atender estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em sua prática cotidiana no Ensino Superior. As respostas obtidas revelaram que, dos 31 participantes deste estudo, 54,84% (n=17) não se consideram adequadamente preparados para atender alunos PAEE. Com o intuito de caracterizar esse grupo, apresenta-se, a seguir, sua distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme ilustrado no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Número de docentes por região e área de profissão que não se consideram adequadamente preparados para atender aos alunos PAEE.



Fonte: a própria autora.

O Gráfico 13 ilustra a distribuição de 17 docentes por região geográfica e suas respectivas áreas de atuação profissional, utilizando barras empilhadas com cores distintas para cada disciplina, conforme indicado na legenda. Dentre os 17 participantes, observa-se que a região Centro-Oeste possui dois docentes: um na área de História (verde) e outro em Jornalismo (vermelho). Na região Nordeste, há um docente exclusivamente na área de Medicina (marrom). A região Norte conta com quatro docentes, sendo três na área de Enfermagem (azul) e um em Medicina (marrom). O Sudeste destaca-se como a região com o maior número de docentes, totalizando oito, distribuídos entre: um de Enfermagem (azul), três de Fisioterapia (laranja), um de História (verde) e três de Letras (roxo). E da região Sul, são dois docentes, ambos de Letras (roxo).

As razões apresentadas por esses docentes quanto à autopercepção de despreparo foram organizadas em quatro categorias relevantes, pelo agrupamento dos temas e padrões recorrentes nas respostas. O resumo das categorias identificadas inclui: 1 - Percepção de Despreparo Total: 23,53%

dos docentes indicam que se sentem completamente despreparados para lidar com estudantes PAEE. 2 - Percepção de Despreparo Parcial com Necessidade de Aprimoramento: 47,06% dos docentes reconhecem que não estão totalmente preparados, mas mostram interesse em continuar aprendendo e se qualificando. 3 - Percepção de Despreparo Acompanhada de Limitações Institucionais: 11,76% destacam a falta de suporte das instituições como uma barreira adicional para o desenvolvimento de suas competências. E 4 - Despreparo para Situações Específicas: 17,65% expressam que se sentem preparados apenas para algumas deficiências, mas não para outras.

Na categoria de percepção de despreparo total (categoria 1), os depoimentos coletados contemplam profissionais provenientes de distintas áreas do conhecimento, diferentes regiões do país e variados níveis de experiência no magistério superior. Os docentes entrevistados atuam em campos acadêmicos como História, Enfermagem e Medicina, apresentando trajetórias profissionais que variam de 8 a 34 anos de atuação no Ensino Superior. A distribuição geográfica dos participantes inclui as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Norte, refletindo a diversidade do cenário educacional brasileiro. As percepções relativas à categoria 1 são detalhadas a seguir.

Dc1 (História/Centro-Oeste/24): "Sinto-me totalmente despreparado."

Dc13 (História/Sudeste/24): "Não estou preparado."

Dc28 (Enfermagem/Norte/8): "Percebo que falta preparação."

Dc30 (Medicina/Norte/34): "Não possuo preparo para atender ao público-alvo da educação especial."

Observa-se que o primeiro docente (Dc1), atuante na área de História na região Centro-Oeste, com 24 anos de experiência

no Ensino Superior, expressa um sentimento de total despreparo. De forma similar, o segundo docente (Dc13), também da área de História, mas da região Sudeste e com o mesmo tempo de experiência, afirma não estar preparado para essa demanda. O terceiro docente (Dc28), da área de Enfermagem, com atuação na região Norte e 8 anos de experiência no Ensino Superior, percebe uma falta em sua preparação para atender às necessidades da educação especial. Por fim, o quarto docente (Dc30), da área de Medicina, também da região Norte, com 34 anos de experiência no Ensino Superior, declara não possuir o preparo necessário para atender ao público-alvo da educação especial.

Os dados apresentados evidenciam uma problemática relevante no âmbito da formação docente para a educação inclusiva no Ensino Superior. Independentemente da área de atuação, região geográfica ou tempo de experiência no magistério, os relatos convergem para uma percepção generalizada de despreparo para lidar com as demandas específicas da educação especial. Tal constatação ressalta a necessidade de uma análise crítica e aprofundada das políticas de formação continuada e das estratégias institucionais voltadas à formação dos docentes universitários, para garantir um atendimento apropriado aos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE).

Quanto à formação inicial, estudos sobre o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular revelam que os professores não se sentem preparados para efetivar tal processo. Esse sentimento de despreparo é frequentemente atribuído à ausência de disciplinas ou discussões sobre inclusão e/ou educação especial durante sua formação acadêmica inicial (Borges et al., 2019). Esta situação se agrava nos cursos de licenciatura, onde os próprios formadores admitem estar despreparados para abordar questões relacionadas à educação inclusiva, devido à

falta desta formação em sua própria trajetória acadêmica (Teixeira et al, 2021).

Como consequência deste ciclo de formação deficitária, um número crescente de professores que ingressam ao Ensino Superior não se sentem preparados para atender às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) em sala de aula, por não possuírem qualquer formação específica nesta área (Diniz e Silva, 2021).

Poker et al. (2018) analisam esta realidade sob a perspectiva da formação docente, observando que os professores ainda se sentem inseguros e despreparados para ensinar alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). Esta insegurança é atribuída ao tipo de formação recebida, caracterizada por uma excelência no âmbito da graduação e pós-graduação em suas áreas específicas, mas com notável ausência no desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas para o ensino e para a educação inclusiva.

Estes dados indicam a urgência de implementação de programas de desenvolvimento profissional já na formação inicial, ou seja, na graduação. Esta necessidade não se restringe apenas aos cursos de licenciatura, mas se estende também aos cursos de bacharelado. Tais programas devem abordar as competências necessárias não somente para uma educação inclusiva efetiva no ambiente universitário, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva como um todo.

Na categoria de percepção de despreparo parcial com necessidade de aprimoramento (categoria 2), os depoimentos coletados abrangem profissionais de diversas áreas do conhecimento, regiões geográficas e tempos de experiência no Ensino Superior, oferecendo uma visão diversificada sobre a questão. Os docentes entrevistados atuam em campos como Jornalismo, Enfermagem, Medicina, Fisioterapia e Letras, com experiências que variam de 3 a 25 anos de magistério, distribuídos pelas regiões Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste, Sul

e Norte do país. As percepções referentes à categoria 2 são descritas a seguir.

Dc4 (Jornalismo/Centro-Oeste/21): "Ainda preciso aprender mais."

Dc8 (Enfermagem/Sudeste/10): "Não me sinto preparado. Preciso buscar mais conhecimento a respeito da temática."

Dc11 (Medicina/Nordeste/3 anos): "Necessito me qualificar mais para atender aos alunos da educação especial."

Dc18 (Fisioterapia/Sudeste/22): "Ainda em aprendizado."

Dc5 (Letras/Sul/18): "Sempre necessitando estudar mais para atender a casos particulares."

Dc7 (Letras/Sudeste/25): "Infelizmente não tenho me dedicado a essa preparação, embora já comece a receber alunos com algum tipo de necessidade de inclusão."

Dc9 (Letras/Sudeste/22): "Não tenho toda a (in)formação de que necessito, até o momento, não tive grandes dificuldades."

Dc29 (Enfermagem/Norte/16): "Sinto-me pouco preparado, mas disposto a aprender."

O Dc4, da área de Jornalismo, da região Centro-Oeste com 21 anos de experiência no Ensino Superior, expressa a necessidade contínua de aprendizagem. O Dc8, da área de Enfermagem, da região Sudeste com 10 anos de experiência no Ensino Superior, reconhece não se sentir preparado e a necessidade de buscar mais conhecimento sobre o tema. O Dc11, da área de Medicina, da região Nordeste com 3 anos de experiência no Ensino Superior, indica a necessidade de maior qualificação para atender aos alunos da educação especial.

Furlan et al. (2020) observaram em seus estudos que os docentes frequentemente destacam sua necessidade de preparo para lidar com as exigências da educação especial no Ensino Superior. Esta percepção é compartilhada por professores de diversas áreas de atuação, regiões e níveis de experiência no

Ensino Superior. Os depoimentos desses profissionais evidenciam uma consciência comum sobre a falta em sua formação e a necessidade de adquirir conhecimentos específicos sobre educação inclusiva, independentemente de suas características individuais ou contexto de trabalho.

Evaristo (2023) aponta que o despreparo e a falta de conhecimento têm sido desafios significativos para os educadores. Estudos como os de Cabral e Melo (2017) e Diniz e Silva (2021) destacam especificamente a insuficiência de conhecimento dos professores em relação às necessidades específicas dos estudantes PAEE (Público-Alvo da Educação Especial).

Essa situação revela um descompasso entre a reforma que proporcionou o acesso dos alunos PAEE às instituições de ensino em todos os níveis e a falta de qualificação que os docentes deveriam ter recebido para atender a este público (Maia e Salles, 2022). Teixeira et al. (2021) corroboram essa visão, mostrando que 61,1% dos professores entrevistados em seu estudo não têm um conceito claro sobre educação inclusiva, o que pode representar uma formação inicial deficitária ou falta de estímulo na busca por conhecimento nessa área.

O novo século trouxe uma crescente inserção de pessoas PAEE no Ensino Superior (Vieira et al, 2022; Joca et al, 2023). Frente a esta realidade, estudos têm evidenciado uma demanda crescente de docentes que, sentindo-se despreparados, buscam formação acadêmica adequada nesta área. No estudo de Teixeira et al. (2021), os autores obtiveram um percentual de 83,3% dos professores participantes, demonstrando interesse em buscar informações sobre educação inclusiva.

Um dos principais desafios enfrentados pela educação inclusiva é a formação profissional dos educadores. Para que os professores se sintam preparados para trabalhar com a diversidade em seu amplo sentido, é essencial que haja discussões sobre inclusão desde a sua formação inicial. Além

disso, o aumento do número de alunos com necessidades educativas especiais em diversos níveis de ensino reforça a importância de formação docente para recebê-los e proporcionar uma educação digna e de qualidade (Vieira et al, 2022).

Maia e Salles (2022) defendem que não se faz educação inclusiva sem um olhar e uma atuação inclusiva do professor, seja qual for o nível de ensino. Para tanto, cursos, eventos, treinamentos, seminários, debates, capacitações e oficinas fazem parte do processo maior de formação. A disposição dos docentes por atualização e conhecimentos sobre educação inclusiva é extremamente relevante, possibilitando-lhes atuar de modo satisfatório junto aos alunos PAEE no Ensino Superior.

A formação docente constitui-se como elemento fundamental para a permanência dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nos cursos de graduação (Poker et al., 2018). Um professor bem preparado, engajado e comprometido pode exercer significativa influência no desempenho e na motivação dos estudantes (Dos Santos e Rodrigues, 2023). A inclusão demanda docentes capacitados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada discente, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos (Joca et al., 2023).

O Dc18, da área de Fisioterapia, da região Sudeste com 22 anos de experiência no Ensino Superior, reconhece estar "ainda em aprendizado". O Dc5, da área de Letras, da região Sul com 18 anos de experiência no Ensino Superior, expressa a necessidade constante de estudar mais para atender a casos particulares.

Ao chegar ao Ensino Superior, o vazio na formação docente é mais acentuado, especialmente devido ao desconhecimento de como lidar com pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas (Joca et al., 2023). Essa falta no conhecimento dos docentes sobre a concepção de inclusão educacional está diretamente relacionada ao seu percurso

formativo, o que interfere nos métodos de ensino inclusivo, conforme relatado pelos estudantes PAEE no estudo de Costa, Modica e Santos (2020).

Para o exercício efetivo da docência no Ensino Superior, é insuficiente uma formação que se limite apenas à área específica de conhecimento do professor, sem a inclusão de saberes pedagógicos. É indispensável que essa formação pedagógica sustente a prática educativa, abrangendo competências essenciais, especialmente em campos como a inclusão educacional (Rodrigues et al., 2024).

Além disso, é importante reconhecer que o processo de formação docente é contínuo e dinâmico. A falta de preparo dos docentes para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) evidencia que esse déficit formativo pode representar um obstáculo significativo à prática da inclusão (Rosa et al., 2020). Nesse contexto, Aguiar e Teixeira (2019) enfatizam que a ampliação dos saberes pedagógicos, juntamente com a aquisição de conhecimentos específicos e a compreensão da própria identidade como sujeito histórico, contribui de maneira significativa para a qualidade do trabalho docente.

A formação deve ir além do simples acúmulo de conhecimento. Nesse sentido, Maia e Salles (2022) argumentam que não basta apenas uma boa formação inicial; é necessário também promover a educação continuada para os profissionais em atuação. Os autores sugerem que os cursos de pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado, têm a responsabilidade de preparar futuros docentes e pesquisadores dentro de uma perspectiva inclusiva.

Os docentes Dc18 e Dc5 não receberam formação sobre educação inclusiva, nem durante a graduação nem na pós-graduação. Embora sejam habilitados para a docência no Ensino Superior, não foram preparados para ensinar a todos os alunos, especialmente considerando a perspectiva inclusiva.

Agora que se deparam com estudantes que apresentam formas e ritmos específicos de aprender, de acordo com suas capacidades, esses professores buscam "estudar mais" (Dc5), reconhecendo que ainda estão "em aprendizado" (Dc18).

Nesse contexto, Araújo (2019) ressalta que os professores Dc18 e Dc5 estão corretos ao buscar mais conhecimento, pois a formação do professor deve ser contínua e se estender além da formação inicial. Essa formação continuada é necessária para discutir conceitos e abordar os diferentes tipos de deficiência e as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. Teixeira et al. (2021) também consideram essencial o investimento em formação continuada para docentes do Ensino Superior em questões de inclusão, destacando que essa formação pode ser motivada tanto pelo interesse pessoal do professor quanto por incentivos da instituição em que trabalha.

Como alternativas para a formação continuada, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) apresentam dois formatos principais: a pontual e a estendida. A formação pontual, que inclui palestras, conferências ou seminários, permite reunir uma gama maior de especialistas em um único evento, abordando temas emergentes e inspirando os participantes.

Por outro lado, a formação estendida, como cursos, oficinas ou estágios, atende a necessidades mais específicas e aprofundadas, pois ocorre ao longo de um período mais prolongado, podendo durar semanas ou meses. Esse formato oferece oportunidades constantes para aplicar o conhecimento adquirido e desenvolver habilidades pedagógicas e conceituais. Desta forma, a formação estendida tem uma maior probabilidade de gerar efeitos positivos nas práticas dos professores com estudantes PAEE.

Uma alternativa de formação continuada são os cursos oferecidos em ambiente online. Esses cursos tendem a ter um impacto mais significativo quando contam com tutoria de qualidade e interação síncrona ao longo do processo formativo.

Quanto às temáticas abordadas nos cursos de formação continuada, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) identificam duas áreas principais: as temáticas contextuais, que se referem a fatores que podem impactar a inclusão educacional de estudantes com ou sem deficiência, e as temáticas categoriais, que se concentram em características específicas de determinados estudantes ou grupos.

As temáticas contextuais podem ser organizadas da seguinte forma: 1. Conhecimento da legislação sobre Educação Inclusiva; 2. Conceitos sobre Educação Inclusiva; 3. Educação Inclusiva como Direito Humano; 4. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); 5. Desenvolvimento e flexibilidade curricular; 6. Pedagogias Inclusivas: aprendizagem e participação inclusivas; 7. Colaboração na comunidade escolar; 8. Envolvimento e trabalho com famílias e comunidades; 9. Competências socioemocionais; 10. Gestão inclusiva; 11. Recursos para a inclusão; 12. Avaliação educacional inclusiva (Lima-Rodrigues e Rodrigues, 2024).

Por outro lado, as temáticas relacionadas a características específicas dos estudantes continuam a ser bastante procuradas, evidenciando que devem ser acompanhadas por práticas educativas que ocorram em ambientes inclusivos. No entanto, existem dois pontos de atenção em relação a essas temáticas: primeiro, a dificuldade em transferir para a prática pedagógica os conteúdos da formação continuada que são pouco relacionados a contextos educacionais inclusivos; segundo, a preocupação com temáticas emergentes que, embora baseadas em resultados de pesquisa, apresentam desafios significativos em termos de aplicabilidade nas práticas educacionais inclusivas (Lima-Rodrigues e Rodrigues, 2024).

Quanto ao método de trabalho na formação continuada para a educação inclusiva, é importante estabelecer uma relação estreita e indissociável entre teoria e prática. Essa abordagem proporciona suporte para que as estratégias pedagógicas dos

professores sejam sistemáticas, sustentáveis e baseadas em evidências, sempre com o propósito ético de não deixar ninguém para trás. Nesse sentido, a formação continuada deve oferecer aos participantes, experiências de aprendizagem e participação que se assemelhem, tanto quanto possível, às situações que eles devem proporcionar aos seus estudantes.

Rocha-Oliveira et al. (2019) orientam que, além de conteúdos relativos ao atendimento a pessoas PAEE, as práticas pedagógicas inclusivas devem ser asseguradas nos cursos de formação docente. Isso possibilita aos participantes não apenas conhecer os fundamentos da educação inclusiva, mas também vivenciá-los, o que facilita a construção de novos conhecimentos e a reflexão sobre sua própria prática. Como afirmam Rocha-Oliveira et al. (2019), as crenças dos professores em relação às deficiências influenciam diretamente a forma como os estudantes com deficiência são educados.

Com base nessas orientações, torna-se evidente a relevância de que os professores busquem oportunidades de participação em formações sobre educação inclusiva. Essas formações devem ser sistematizadas em função das competências necessárias à docência, uma vez que, segundo Martins (2019), essa profissão exige uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da prática docente.

O Dc7, da área de Letras, da região Sudeste com 25 anos de experiência no ensino superior, reconhece não ter se dedicado à preparação para atender alunos com necessidades de inclusão, apesar de já estar recebendo esses estudantes.

A inserção de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais específicas (NEE) em salas de aula tem se intensificado, impulsionada pelas orientações e políticas públicas implementadas no país ao longo das últimas duas décadas (Dias e Silva, 2020). No entanto, observa-se que muitos docentes ainda não buscam a formação necessária para acolher

e atender adequadamente os "alunos com algum tipo de necessidade de inclusão", conforme mencionado pelo participante Dc7. Essa situação pode revelar uma defasagem entre as demandas da prática pedagógica e a formação docente, evidenciando a ausência de iniciativa e preparo adequados para o atendimento ao público-alvo da educação especial (PAEE).

Nesta direção, Furlan et al. (2020) destacam que as barreiras atitudinais, físicas e o déficit na formação docente constituem fatores que podem contribuir para a inclusão marginal. Tais barreiras tornam as escolas e universidades ambientes potencialmente hostis e degradantes, frequentemente impossibilitando a participação efetiva dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Ribeiro (2016), barreiras atitudinais referem-se a comportamentos e atitudes que dificultam ou impedem a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional e o empoderamento de pessoas com deficiência. Em um estudo sobre as barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes com deficiência em cursos de graduação, Ribeiro (2016) identificou evidências de que as barreiras de atitude estão presentes na interação entre discentes com e sem deficiência. No contexto da relação pedagógica, Ribeiro (2016) também identificou a presença de barreiras atitudinais que se manifestam por meio de um pseudotratamento igualitário em sala de aula. Tal abordagem desconsidera as necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência, negando-lhes a adaptação de metodologias e recursos didáticos apropriados.

Iniz e Silva (2021), em seu estudo sobre facilitadores e barreiras nas universidades, apresentam exemplos de barreiras atitudinais presentes nas práticas docentes, como a demonstração de dúvidas quanto à capacidade dos estudantes com deficiência, o que pode desmotivá-los na realização de atividades mais complexas ou até mesmo impedir sua

participação. Além disso, os autores identificaram casos em que estudantes com deficiência precisavam esclarecer aos colegas e professores seus direitos ou demonstrar sua capacidade, apesar de suas especificidades.

Rodrigues et al. (2022) destacam que as barreiras atitudinais representam uma das maiores dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência no ambiente universitário, talvez até a mais desafiadora de superar. Nesse contexto, Ribeiro (2016) defende a importância de tornar essas barreiras conhecidas e visíveis aos docentes, de modo que compreendam como suas atitudes, muitas vezes realizadas de forma inconsciente, podem resultar em práticas excludentes. A formação em educação inclusiva é considerada um meio eficaz para preparar os professores a fim de acolher e atender adequadamente o público-alvo da educação especial (PAEE).

O Dc9, da área de Letras, da região Sudeste com 22 anos de experiência no Ensino Superior, admite não possuir toda a informação e formação necessárias para lidar com a educação especial. No entanto, relata não ter enfrentado grandes dificuldades até o momento.

Outro docente também reconhece sua falta de preparação para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), mas ressalta: "não tive grandes dificuldades". É possível inferir que esse docente já atuou com alunos PAEE em suas turmas e que, embora tenha enfrentado desafios ao lidar com essa população, tais desafios não foram significativos. Essa declaração pode ser interpretada de duas maneiras: pode refletir uma adaptação bem-sucedida às situações enfrentadas, mesmo na ausência de formação específica, ou sugerir uma experiência limitada com alunos que demandam inclusão.

Nesse contexto, Poker et al. (2018) destacam que, embora os docentes possuam uma percepção favorável em relação ao processo de inclusão, eles reconhecem que sua formação na área

é insuficiente, o que gera sentimento de insegurança e despreparo.

Em um estudo conduzido por Poker et al. (2018) na FFC - Unesp/Marília, constatou-se que 79% dos docentes participantes, relataram experiência com alunos com deficiência, abrangendo aqueles com deficiência física, visual, auditiva/surdez, e alunos com autismo ou outras deficiências não especificadas. A análise da autopercepção de segurança dos docentes para atuar com esses alunos revelou resultados significativos: 43% dos professores que se declararam seguros e preparados relataram ter tido contato com estudantes cujas deficiências exigiam adaptações de menor complexidade, como alunos cadeirantes ou com deficiência auditiva moderada. Em contraste, 57% dos docentes que se sentiram inseguros e despreparados relataram experiências com alunos que demandavam adaptações pedagógicas mais complexas, como aqueles com cegueira, autismo e/ou surdez.

Com base nesses dados, pode-se inferir que a afirmação do docente Dc9, ao relatar não ter tido "grandes dificuldades" no atendimento a alunos PAEE, pode refletir uma experiência que, em sua percepção, foi bem-sucedida, apesar da ausência de formação formal, possivelmente por não ter exigido adaptações significativas em suas práticas pedagógicas. Alternativamente, é plausível considerar que essa declaração de "não ter grandes dificuldades" possa estar relacionada a uma experiência limitada no atendimento aos alunos PAEE.

Independentemente da interpretação, os dados revelam uma questão crítica sobre a autopercepção docente em relação à sua prática com alunos PAEE. A declaração do docente Dc9 levanta questionamentos sobre a natureza dessa experiência: ela pode ter sido percebida como bem-sucedida a partir de sua própria compreensão do que constitui "grande" e "dificuldade", conceitos que podem ser substancialmente diferentes da

percepção dos alunos PAEE sobre suas próprias limitações e desafios.

Além disso, o que um aluno PAEE considera como uma "grande" dificuldade pode ser essencial para seu acompanhamento das aulas e o alcance de uma aprendizagem eficaz, que permita sua formação profissional plena e justa. Essa análise é relevante para entender como a ausência de formação específica pode camuflar uma autoconfiança docente inadequada e, por consequência, afetar a qualidade da inclusão no ambiente de ensino. Experiências descritas como "sem dificuldades" podem, na verdade, mascarar práticas que não respondem plenamente às necessidades dos alunos PAEE.

A literatura tem ressaltado a importância de considerar a perspectiva dos alunos PAEE. Por exemplo, no estudo de Poker et al. (2018), quando os alunos com deficiência foram questionados sobre as principais barreiras à inclusão, destacaram a falta de acessibilidade física, barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. As barreiras pedagógicas incluíram a didática inadequada, a falta de preparo dos professores para identificar as necessidades específicas dos alunos e a carência de materiais e recursos adaptados. Portanto, embora os docentes possam ter uma percepção positiva do processo de inclusão e reconheçam seu próprio despreparo e insegurança, muitos ainda insistem em afirmar que "tudo está bem", uma vez que não enfrentaram dificuldades significativas até o momento, perpetuando assim uma falsa sensação de controle.

O Dc29, da área de Enfermagem, da região Norte com 16 anos de experiência no ensino superior, expressa sentir-se "pouco preparado" para lidar com as demandas da educação especial. O docente complementa sua declaração afirmando estar "disposto a aprender". A resposta deste docente sugere um reconhecimento sincero de suas limitações em relação à formação ou experiência prática na área da educação inclusiva,

ao afirmar: "Sinto-me pouco preparado, mas disposto a aprender."

Em contraste com o docente Dc9, que não demonstrou interesse em buscar formação em educação inclusiva, Dc29 evidencia uma disposição para adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para atender adequadamente os alunos PAEE. Essa abertura é especialmente relevante, pois indica uma atitude receptiva ao desenvolvimento profissional. No entanto, a resposta também aponta, de forma paradoxal, para uma falta de iniciativa própria em buscar ativamente essa formação, sugerindo uma expectativa de que o aprendizado venha de forma externa.

A percepção de Reis et al. (2010) é a de que, "ainda são grandes as dificuldades encontradas no processo de inclusão, tanto devido a lacunas na formação docente quanto devido à postura adotada pelo professor em sala de aula".

O trecho aborda de forma pertinente a relevância da formação docente para o atendimento de alunos PAEE, destacando pontos fundamentais trazidos por diferentes autores. Poker et al. (2018) enfatizam o posicionamento favorável dos professores quanto à inclusão, mas destacam a problemática da insuficiência na formação de docentes do Ensino Superior e a ausência de políticas inclusivas eficazes nas instituições.

Magalhães Júnior e Cavaignac (2018) reforçam a necessidade de institucionalizar a formação pedagógica dos professores, pois o desenvolvimento profissional não deve ser entendido apenas como uma responsabilidade individual do docente, mas sim como parte de uma cultura institucional apoiada por políticas que promovam propostas formativas e valorizem a profissão docente. Essa abordagem é ainda mais importante quando se trata de docentes universitários responsáveis pela formação de futuros professores.

Ademais, Tomelin et al. (2018) salientam que a prática inclusiva vai além da oferta de vagas, exigindo o desenvolvimento de políticas institucionais de apoio e acompanhamento, bem como a adaptação das estratégias pedagógicas para atender as necessidades individuais dos alunos, respeitando suas singularidades. Eles também observam que as exigências legais de avaliação e reconhecimento de cursos demandam a implementação de práticas inclusivas no Ensino Superior.

A construção de uma universidade inclusiva, segundo Tomelin et al. (2018), requer que os profissionais da educação estejam próximos aos estudantes, possuam conhecimento técnico, saibam ensinar e lidar com a diversidade de maneira eficaz. Além disso, é imprescindível que a comunidade acadêmica como um todo adote uma postura de respeito às diferenças e de convivência harmoniosa com a diversidade.

Por fim, destaca-se a importância da formação continuada, uma vez que o conhecimento teórico sobre inclusão, aliado a metodologias práticas, favorece o desenvolvimento de atitudes e habilidades docentes em prol da inclusão em sala de aula. Que os educadores busquem, construam e compartilhem esse conhecimento, promovendo uma educação superior mais inclusiva e equitativa.

Na categoria de percepção de despreparo associada a limitações versus apoio institucional (categoria 3), os depoimentos coletados abrangem profissionais de distintas áreas do conhecimento, região geográfica e tempos de experiência no magistério superior. O Dc12 atua na área de Letras e o Dc23 na área de Fisioterapia. Suas experiências variam entre 15 a 27 anos de magistério, respectivamente. Ambos são da região Sudeste.

Observa-se posições antagônicas quanto aos relatos obtidos. O docente Dc12 atribui esta condição às limitações da instituição onde exerce suas atividades, enquanto o docente

Dc23 menciona suporte oferecido pela instituição aos profissionais do magistério. Ambos os depoimentos serão apresentados e analisados subsequentemente.

Dc12 (Letras/Sudeste/15): "A instituição não oferece recursos que possam nos auxiliar nessa preparação."

Dc23 (Fisioterapia/Sudeste/27): "Não me sinto preparado, porém a instituição tem fornecido todo apoio necessário."

Muitos docentes reconhecem limitações em suas práticas e a falta de conhecimento sobre estratégias eficazes para promover a inserção e permanência de estudantes com deficiência (PcD) no Ensino Superior. De acordo com Góes e Silva (2020), essa percepção é fortalecida pelo fato de que a maioria dos professores não recebeu formação adequada, e aqueles que tiveram alguma formação a consideram superficial, apontando para a necessidade de uma compreensão mais aprofundada acerca da deficiência.

Rosa et al. (2020) enfatizam que uma das principais queixas dos docentes ao acolherem alunos com deficiência é a ausência de uma preparação adequada durante a formação inicial, o que os deixa despreparados para a prática da inclusão. Maia e Salles (2022) corroboram essa análise ao observarem que, além da falta de preparo, há carência de apoio institucional para os docentes.

Os achados de Ferreira e Oliveira (2022) também convergem com essa perspectiva. Em seu estudo sobre a preparação de professores da área de Ciências em cursos de licenciatura de uma universidade federal de Minas Gerais para a oferta de uma educação inclusiva, os autores constataram que o maior desafio enfrentado pelos docentes era a formação continuada. Os entrevistados relataram que sua compreensão de educação inclusiva estava restrita a aspectos legais, filosóficos e conceituais, sem um aprofundamento prático.

Embora existisse algum suporte para a construção de práticas docentes mais inclusivas, não havia uma formação complementar específica na área.

De forma semelhante, o estudo de Poker et al. (2018), que investigou a percepção de professores universitários sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência, revelou críticas relacionadas ao conhecimento sobre inclusão e ao apoio institucional oferecido. Rosa et al. (2020) também identificaram, em seus estudos, relatos de professores que destacaram a falta de preparo institucional para a inclusão, em razão da insuficiência de apoio e de recursos.

É fato que os professores se percebem despreparados para a prática inclusiva devido à ausência de disciplinas específicas sobre inclusão em sua formação inicial nos cursos de licenciatura. Esse cenário é consistente com a literatura, que aponta a deficiência na formação docente como um dos principais obstáculos à implementação eficaz da inclusão (Góes e Silva, 2020; Rosa et al., 2020). Sem essa base teórica e prática, os docentes enfrentam dificuldades para desenvolver metodologias e práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência.

Na FFC - Unesp/Marília, apenas 25% dos docentes afirmaram receber o apoio necessário, enquanto 75% indicaram a falta de suporte ou consideraram o apoio existente insuficiente. A análise dos autores sugere que as respostas positivas se devem, em parte, à concessão da bolsa-permanência para estudantes com deficiência, enquanto as respostas contrárias reconhecem que essa medida isolada não garante condições adequadas de ensino e aprendizagem. Essa insuficiência reflete a ausência de uma política inclusiva abrangente, capaz de proporcionar o acesso e a permanência dos alunos PAEE na universidade. Os docentes ressaltaram ainda a necessidade de apoio institucional para superar barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e

curriculares.

No que tange às estratégias de apoio, Iniz e Silva (2021) destacam a disponibilização de recursos de acessibilidade, como acesso adaptado às salas de aula, softwares assistivos, mobiliário adequado, materiais digitalizados, provas ampliadas, gravação de aulas, lupas de aumento e transporte adaptado para cadeirantes, como facilitadores da permanência de alunos com deficiência.

Ribeiro (2016) argumenta que, para que uma universidade se torne um ambiente acolhedor e propício à participação plena de todos os estudantes, são necessárias adaptações curriculares, tecnologias assistivas e a contratação de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, ledores e audiodescritores. Além disso, a criação de comissões para desenvolver políticas de acessibilidade é essencial para fortalecer ações inclusivas.

Diante desse cenário, diversos estudos apontam para a necessidade de que as instituições de ensino superior (IES) promovam oportunidades de formação para todos os seus docentes, tanto na área educacional em geral quanto em práticas inclusivas (Rocha-Oliveira et al., 2019; Furlan et al., 2020). Tais iniciativas se justificam pelo impacto que a cultura institucional e as políticas adotadas têm sobre a prática docente universitária, como enfatizado por Aguiar e Teixeira (2019).

Enquanto muitos docentes enfatizam a ausência de apoio institucional para sua formação em educação inclusiva, o professor Dc12 menciona que sua instituição tem fornecido "todo o apoio necessário", sem, contudo, detalhar a natureza desse suporte. Essa afirmação pode indicar uma compreensão limitada do que efetivamente constitui apoio adequado à inclusão, possivelmente em razão da própria falta de formação específica em educação inclusiva.

Segundo Ribeiro (2016) e outros autores, o suporte adequado de uma IES envolve não apenas a disponibilização de

recursos assistivos e adaptações curriculares, mas também o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva por meio de políticas claras, formação continuada e a contratação de profissionais especializados, como intérpretes e audiodescritores.

Assim, a afirmação vaga do professor sobre o apoio recebido pode refletir um entendimento superficial das formas de suporte que uma IES deve oferecer. Mesmo que a instituição forneça algum tipo de auxílio, como equipamentos ou adaptações físicas, esses elementos isolados não garantem uma prática inclusiva efetiva. O preparo para a inclusão requer um ambiente que promova o engajamento ativo dos docentes em programas de formação continuada e a disponibilização de uma infraestrutura pedagógica e metodológica que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes.

Na categoria de despreparo geral e preparo para situações específicas (categoria 4), os depoimentos coletados abrangem profissionais de distintas áreas do conhecimento, região geográfica e tempos de experiência no magistério superior, sendo estes: o Dc3, atuante em Letras; Dc5, em Fisioterapia; e Dc21, em Enfermagem. Suas experiências variam de 5 a 26 anos de atuação docente, distribuídas pelas regiões Sul, Sudeste e Norte do país. As respectivas respostas são apresentadas a seguir.

Dc3 (Letras/Sul/26): "Não me considero suficientemente preparado, salvo para surdez."

Dc17 (Fisioterapia/Sudeste/5): "Não me sinto confortável em ensinar alunos com necessidades especiais, por não ter formação para isso."

Dc21 (Enfermagem/Norte/15): "Recorro ao bom senso, pois falta preparo e conhecimento específicos."

O professor de Letras, identificado como Dc3, expressou

insegurança em seu relato quanto ao atendimento deste público, exceto no caso de alunos surdos. Tal afirmação sugere que, embora se sinta relativamente apto para lidar com estudantes surdos, reconhece limitações em sua formação no que se refere a outros segmentos da educação especial.

De forma semelhante, o professor de Fisioterapia (Dc17) demonstrou uma preocupação equivalente ao afirmar que não se sente confortável para lidar com essas demandas devido à ausência de formação específica. Essa declaração sublinha a insegurança que muitos educadores enfrentam ao lidar com a diversidade no contexto acadêmico.

Por sua vez, o professor de Enfermagem (Dc21) menciona o uso do "bom senso" como estratégia pedagógica, justificando essa escolha pela falta de preparo e conhecimento específico. Essa abordagem revela que, na ausência de uma formação adequada, o docente recorre à intuição e à experiência pessoal para suprir sua limitação.

O sentimento de insegurança relatado pelos docentes participantes deste estudo, segundo Joca et al. (2023), está diretamente ligado ao reduzido nível de conhecimento dos processos pedagógico-didáticos que envolvem o ensino a alunos PAEE. Essa limitação geralmente resulta em insegurança durante a mediação de conteúdo e na aplicação de estratégias didático-avaliativas, além de impactar a relação entre professor e educando e seus respectivos papéis no contexto educacional. O estudo de Poker et al. (2018) reforça essa percepção de insegurança, revelando que muitos docentes ainda se sentem despreparados para ensinar alunos com algum tipo de deficiência.

As falas coletadas evidenciam que a principal causa do sentimento de insegurança relatado pelos docentes está relacionada a limitações na formação (Dc3), ausência de formação (Dc17) e falta de preparo em conhecimentos específicos (Dc21). Esses dados confirmam as conclusões de

estudos prévios apresentados ao longo deste trabalho (Vieira et al., 2022; Antunes e Yared, 2023), que apontam para a insuficiência de preparação em educação inclusiva no Ensino Superior e para a carência de cursos de formação continuada.

A literatura também tem apontado, como causa para o despreparo docente, a falta de compreensão da proposta inclusiva, a formação conceitual inadequada e a ausência de domínio de didáticas e metodologias específicas (Sousa et al., 2023). Joca et al. (2023) observam que essa realidade reflete o contínuo despreparo do corpo docente, dificultando a capacidade de atender e interagir de forma equânime com essa população e, consequentemente, a aplicação de metodologias assertivas que abrangem as diferenças no cenário educacional do ensino superior.

A utilização do "bom senso" como estratégia pedagógica para lidar com alunos PAEE, conforme observado na fala do docente Dc21, reflete uma tentativa de compensar a falta de preparo e conhecimento específico. Essa abordagem, embora possa oferecer soluções em situações pontuais e permitir certa adaptação imediata, tem limitações significativas que comprometem a eficácia do processo educacional inclusivo. O uso de intuição e experiência pessoal, sem o respaldo de formação sólida, não é suficiente para atender plenamente as necessidades educacionais dos alunos PAEE. A literatura sobre a formação docente reforça essa análise.

Por exemplo, no estudo de Vieira et al. (2022), professores de cursos como o de Geografia, diante do aumento da demanda por inclusão, buscam repensar suas práticas pedagógicas na tentativa de se aproximar mais dos alunos PAEE. No entanto, tal iniciativa, por si só, não supre a necessidade de uma formação específica e contínua. Conforme Candido et al. (2024), é necessária uma formação estruturada e orientada para a inclusão, pois a ausência de preparação pedagógica adequada resulta em práticas educativas inadequadas. Assim, a

dependência do "bom senso", nesse contexto, revela-se como um paliativo em um cenário onde a formação inicial e continuada é deficiente.

Outro aspecto observado pelos autores (Candido et al., 2024) refere-se ao fato de que a formação inicial, especialmente aquela obtida em cursos de bacharelado, não é suficiente para a docência no Ensino Superior, sobretudo no que concerne ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Pedrosa et al. (2024) afirmam que muitos professores universitários iniciam a carreira com pouca ou nenhuma formação pedagógica. Grande parte desses docentes é composta por bacharéis oriundos de programas de pós-graduação, cuja ênfase recai sobre suas áreas de pesquisa; entretanto, ao ingressarem na sala de aula, encontram dificuldades para lidar com a prática de ensino. E, mesmo os professores que possuem formação em licenciatura, podem apresentar desempenho desarticulado em relação às funções e aos objetivos da educação superior (Pedrosa et al., 2024).

No caso de docentes da área da Saúde, como o professor de Fisioterapia (Dc17) e o professor de Enfermagem (Dc21), embora ministrem conteúdos relacionados à saúde, suas funções estão inseridas no contexto educacional. Isso evidencia a necessidade de que esses profissionais assumam a identidade de educadores, apropriando-se de termos, concepções, expressões e paradigmas próprios do campo da docência (Candido et al., 2024).

No que tange à formação continuada, ainda persistem desafios significativos, conforme apontado por Araujo e Junger (2024). Segundo os autores, entre esses desafios destacam-se a dificuldade em conciliar a formação com as cargas de trabalho dos docentes, obstáculos financeiros e a falta de alinhamento entre as ofertas formativas e as demandas da educação inclusiva. Pedrosa et al. (2024) identificam desafios e tensões relacionados à formação docente, especialmente em razão da

ausência de apoio institucional ou financeiro para o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço. Abdalla (2024) ressalta ainda que essa formação é frequentemente tratada como secundária diante das exigências de titulação.

Por esses dados, observa-se quão desafiadora é a efetividade da formação dos professores para a educação inclusiva e seu preparo para a adoção de práticas de ensino que reconheçam a diversidade presente em sala de aula (Furlan et al., 2020). Candido et al. (2024) consideram que tanto a formação inicial quanto a continuada permanecem como desafios na atuação docente na educação superior, especialmente no âmbito da educação especial e na promoção de um ensino mais inclusivo.

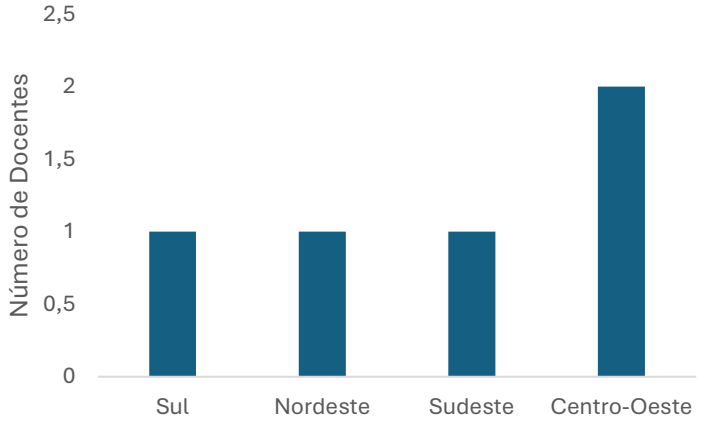
Ao ponderarem sobre os múltiplos desafios que os professores enfrentam em relação aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no atendimento às necessidades dos estudantes PAEE, que exige a adoção de novas posturas, Pedrosa et al. (2024) e Candido et al. (2024) defendem um processo contínuo de formação que deve iniciar na formação inicial e se estender até a formação continuada. Da mesma forma, Vieira et al. (2022) sugerem que as discussões sobre inclusão sejam incorporadas desde a formação inicial, para que os professores se sintam mais preparados para lidar com a diversidade de maneira abrangente.

Candido et al. (2024) afirmam que a formação pedagógica do docente e suas práticas devem ser compreendidas como um conjunto de ações institucionais, em vez de iniciativas isoladas. Essas ações devem incluir discussões sobre práticas inclusivas, refletindo a necessidade de uma abordagem integrada no contexto educacional. Araujo e Junger (2024) propõem que as universidades, por meio de seus programas de pós-graduação, ofereçam cursos de formação continuada, eventos, seminários, encontros e rodas de conversa, além de projetos e outras

iniciativas que promovam o conhecimento sobre a educação inclusiva.

Ao término das discussões relativas às respostas dos 54,84% (n=17) dos docentes participantes deste estudo que não se consideram adequadamente preparados para atender alunos PAEE, apresentam-se, a seguir, as análises referentes à autopercepção dos cinco docentes que se consideram preparados para atender a esses estudantes (16,13%). A fim de caracterizá-los, segue a sua distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme mostra o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Número de docentes por região e área de profissão que se consideram preparados para atender aos alunos PAEE.



Fonte: a própria autora.

O levantamento realizado acerca da autopercepção de preparação dos docentes para o atendimento a alunos PAEE em instituições de Ensino Superior, evidenciou uma distribuição heterogênea entre as regiões do Brasil, bem como em diferentes áreas do conhecimento. Na região Sul, foi identificado um docente da área de Artes que se considera apto a atuar junto a essa população estudantil. De maneira similar, na região Nordeste, um docente de História manifestou autopercepção

positiva quanto à sua preparação para o atendimento a alunos PAEE. Já na região Sudeste, um docente da área de Jornalismo também se autodeclarou preparado para esse desafio. E a região Centro-Oeste apresentou dois docentes de Educação Física relatando sentir-se preparados para atender às demandas específicas dos estudantes PAEE.

As razões apresentadas por esses cinco docentes quanto à autopercepção de preparo para atender ao PAEE no ensino superior são apresentadas a seguir.

O Dc25 (Artes/Sul/22), relata:

"Como membro de coordenações de curso busquei, junto a colegas, orientações com profissionais da saúde da própria universidade para poder lidar com alguns estudantes com necessidades e características bem específicas. Procuro estar atento e disponível, procurando ajuda na forma de lidar com situações que exigem abordagens diferenciadas nas formas de organizar o trabalho para e com estudantes que tenham necessidades diferenciadas."

O estudo de Soares et al. (2024) destaca a importância da formação de comunidades colaborativas e interdisciplinares entre docentes, em um contexto interinstitucional, para o desenvolvimento pedagógico no Ensino Superior. Em pesquisa realizada na Universidade Católica Portuguesa (UCP), que investigou o envolvimento dos professores em sessões de formação pedagógica e em comunidades de aprendizagem e prática, além de analisar as implicações e impactos dessas iniciativas no desenvolvimento pedagógico e na comunidade acadêmica, os resultados reforçaram que a criação de tais comunidades representa uma oportunidade valiosa para o aprimoramento pedagógico no Ensino Superior.

Ademais, conforme publicação online da Universidade Católica Portuguesa (UCP), a participação de docentes em

comunidades ou grupos interdisciplinares, como as Comunidades de Aprendizagem e Prática (CAP), foi considerada bastante significativa. Durante um período de aproximadamente três meses, os professores tiveram a oportunidade de, juntamente com seus pares, explorar novas metodologias e estratégias pedagógicas em diversas áreas, incluindo Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos, Aprendizagem Digital, Aprendizagem-Serviço, Aprendizagem por Pares e Capacitação Pedagógica Transversal. Tal experiência evidencia o potencial transformador da colaboração entre professores na construção de um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo.

Essa prática está em consonância com as diretrizes da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), especificamente no Capítulo V, Artigo 59, que determina que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e *uma organização adaptada às suas necessidade (grifo nosso)*.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), os Estados Partes devem assegurar que adaptações razoáveis sejam realizadas conforme as necessidades individuais das pessoas com deficiência, garantindo o apoio necessário dentro do sistema de ensino, bem como a disponibilização de medidas de apoio individualizadas e eficazes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, em alinhamento com o objetivo da plena inclusão. Contudo, essa qualidade do processo de ensino-aprendizagem está intrinsicamente ligada à formação dos professores.

Nesse sentido, é fundamental promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte dos professores, que contemplem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos PAEE, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos. Essa abordagem requer

a adaptação de currículos, a diversificação de estratégias de ensino, a utilização de recursos apropriados e o estabelecimento de parcerias com a comunidade, entre outros aspectos (De Paula Santos, 2023). Para a pesquisadora De Paula Santos (2023), o papel do docente no Ensino Superior deve ir além da mera transmissão de conteúdo, consistindo em conduzir o processo de aprendizagem por meio da oferta de materiais e estímulos que possibilitem ao estudante a execução eficaz das atividades propostas.

Para tanto, a formação continuada é um elemento essencial para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, desenvolvimento de recursos didáticos, aplicação de novas metodologias e elaboração de processos de avaliação e acompanhamento individualizado. A construção de uma rede integrada de profissionais, incluindo pedagogos, especialistas e outros, é essencial para organizar uma metodologia inclusiva que favoreça a participação e o desenvolvimento dos alunos (de Paula Santos, 2023). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) vem endossar a importância da formação de profissionais e técnicos para que possam oferecer assistência e serviços adequados conforme os direitos consagrados na convenção.

O apoio institucional tem um impacto direto na autoconfiança dos docentes em relação ao ensino de alunos com deficiência. Com o suporte apropriado da instituição, os professores se sentem mais preparados para atender a esses alunos. A organização de atividades, cursos e workshops pela instituição é fundamental para aumentar a confiança dos docentes e desmistificar medos, mitos e mal-entendidos em relação ao ensino de universitários com deficiência (Zhang, 2010).

Os núcleos de acessibilidade, presentes em diversas regiões do país, representam uma resposta das Instituições de Ensino Superior (IES) para fornecer suporte educacional e social a essa

população. Esses núcleos promovem ações que garantem a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, em conformidade com as exigências legais de acessibilidade. Suas ações são baseadas em pilares como infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (Ciantelli e Leite, 2016). É fundamental que os núcleos de acessibilidade orientem e sensibilizem os docentes, proporcionando um espaço de suporte institucional que ofereça recursos didáticos, tecnológicos e pedagógicos adaptados, bem como métodos de ensino e avaliação adequados (Oliveira, 2021).

Assim, a postura atenta e proativa do docente Dc25 em buscar auxílio, como expressa em suas palavras — "na forma de lidar com situações que exigem abordagens diferenciadas nas formas de organizar o trabalho para e com estudantes que tenham necessidades diferenciadas" — demonstra seu compromisso em criar um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as particularidades dos estudantes. Sua experiência evidencia a importância de uma abordagem sistêmica que valorize a formação continuada e o suporte aos docentes. Ademais, ressalta a necessidade de políticas institucionais que promovam a colaboração e o desenvolvimento profissional contínuo, elementos fundamentais para o fortalecimento da educação inclusiva no Ensino Superior.

De maneira similar ao docente Dc25, o Dc24 (História/Nordeste/30), também reconhece sua falta de preparo, mas acrescenta um elemento positivo ao afirmar:

"O estudo da cultura da capoeira me possibilita entrar em contato com as classes populares de uma maneira que muitos poucos profissionais de ensino superior têm oportunidade e assim eu aprendi na prática a educação inclusiva e tenho mais

experiência que a maioria esmagadora dos professores de [...] das universidades públicas."

O relato do professor Dc24 destaca uma experiência singular no campo da educação inclusiva, ressaltando o impacto do estudo da capoeira como forma de aproximação com as classes populares. Tal experiência conferiu ao docente uma perspectiva enriquecedora e diferenciada sobre a prática da inclusão.

Contudo, a afirmação de que essa experiência oferece uma vantagem em relação à maioria dos professores das universidades públicas necessita de contextualização. Embora a prática seja indiscutivelmente valiosa, a formação docente e o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas devem ser abordados de maneira abrangente e sistemática. A literatura acadêmica sublinha que a educação inclusiva exige não apenas experiências práticas, mas também formação continuada e políticas institucionais de suporte (Arruda et al., 2020).

De acordo com Holanda (2023), ainda há um longo percurso a ser percorrido em relação à atuação dos docentes no contexto inclusivo. As pesquisas revelam que há poucas formações docentes voltadas à preparação para práticas inclusivas. Além disso, as formações continuadas existentes abordam a temática de forma superficial, não atendendo às expectativas dos docentes.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem assumir seu papel como agentes de mudança e promover, para toda a comunidade acadêmica — incluindo docentes, equipe administrativa, técnicos e outros funcionários —, o acesso aos conhecimentos e às ferramentas de trabalho necessárias para a inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas no Ensino Superior (Holanda, 2023).

Já o Dc6 (Educação Física/Centro-Oeste/10), expressa uma postura de confiança ao afirmar: "Eu me sinto bastante tranquilo tendo alunos com deficiência, ainda que poucos".

A declaração do docente Dc6 sugere que, em determinados contextos, o professor sente-se capacitado para atender às necessidades de estudantes com deficiência. Essa percepção é significativa, pois demonstra que a presença de alunos com deficiência não implica, necessariamente, insegurança ou desconforto entre todos os docentes, contrastando com relatos de despreparo frequentemente destacados na literatura.

No estudo conduzido por Pieczkowski e Naujorks (2015), que investigou o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior e seus impactos na docência universitária, a partir do relato de dois docentes que lecionavam na mesma turma em que uma estudante surda estava inserida, observou-se um contraste significativo de opiniões.

O *Docente A* relatou que a presença da estudante surda lhe trouxe satisfação, ressaltando que essa experiência contribuiu para o seu desenvolvimento comunicacional, ao aprender a se dirigir à aluna para facilitar a leitura labial, além de explorar mais a linguagem corporal e o uso de imagens. O docente afirmou que suas aulas melhoraram após o contato com as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência. Por outro lado, o *Docente B* expressou que preferiria não ter a estudante surda na turma, justificando que já enfrentava desafios com outros alunos, como aqueles que apresentavam dificuldades de leitura, escrita e aprendizagem.

Com base nesses dados, Pieczkowski e Naujorks (2015) concluíram que os professores universitários apresentam reações variadas frente à presença de estudantes com deficiência. Sentimentos como angústia, desconforto, curiosidade, aprendizado, desamparo, dificuldades, estímulo, felicidade, surpresa, desconstrução, mudança, estranhamento, impotência e mobilização foram alguns dos termos que

sintetizam as emoções e percepções dos docentes.

Em outro estudo, realizado por Nogueira e Nogueira (2014) em instituições de Ensino Superior na cidade de Sorocaba (SP), investigou-se o impacto da presença de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na vida laboral dos professores. Os autores observaram que a falta de preparo para o acolhimento desses estudantes resultou em efeitos negativos na subjetividade docente. Entre os relatos, foram identificadas sensações de medo, desestruturação e carência de informações. Os dados coletados por meio do contato direto com os professores revelaram reações variadas, incluindo entusiasmo, indiferença e diferentes formas de sofrimento. Além disso, constatou-se um clima de indefinição, desinformação e insegurança em relação à inclusão no Ensino Superior (Nogueira e Nogueira, 2014).

Neste contexto, é fundamental considerar que, embora a experiência, a autoconfiança e a tranquilidade sejam elementos importantes na prática educativa inclusiva, como exemplificado pelo caso do Dc6, a abordagem aos alunos com deficiência deve estar alicerçada em uma formação sólida. Tal formação deve preparar os docentes para lidar com a diversidade, capacitando-os a compreender as diferenças, necessidades e potencialidades de cada estudante, promovendo, assim, um ensino verdadeiramente inclusivo (Candido et al., 2024).

A ausência de uma formação adequada resulta no fenômeno da pseudoinclusão, como evidenciado na fala do *Docente B* no estudo de Pieczkowski e Naujorks (2015), caracterizado pela mera presença do aluno, sem uma efetiva inclusão no processo de ensino-aprendizagem (Candido et al., 2024).

Dessa forma, a formação continuada apresenta-se como uma alternativa viável para proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para enfrentar as mudanças na educação e aprimorar suas práticas pedagógicas (Araujo e

Junger, 2024).

Nesse sentido, observa-se que a busca por atualização constante e o compromisso com o aprimoramento profissional são aspectos fundamentais para a efetivação de práticas inclusivas. Tal perspectiva pode ser identificada na fala do Dc10 (Jornalismo/Sudeste/7), que adota uma postura proativa e reflexiva diante dos desafios da inclusão no Ensino Superior. Ele destaca:

"Há, na minha atuação docente, uma preocupação constante com questões de equidade, acessibilidade e respeito à diversidade. Não apenas no âmbito do estudo e da construção de consciência, mas também em um investimento na prática, no desenvolvimento de diferentes possibilidades/necessidades de comunicação."

O relato do docente Dc10 revela uma atitude de compromisso com a equidade, acessibilidade e respeito à diversidade. Sua preocupação em incorporar esses princípios não apenas como objeto de estudo e conscientização, mas como práticas concretas em sua atuação, reforça a importância de transformar as teorias inclusivas em práticas pedagógicas. A ênfase na utilização de diferentes formas de comunicação para atender às necessidades específicas dos alunos exemplifica uma adaptação pedagógica centrada no aluno, aspecto essencial para a efetividade da educação inclusiva.

Dessa forma, a postura do Dc10 alinha-se com as recomendações dos marcos legais, que destacam a importância de práticas docentes que valorizem a diversidade e promovam o acesso igualitário ao conhecimento, como estabelecido na Resolução CNE/CEP nº 1/2002. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena (CNE/CEP nº 1/2002), ao delinearem um conjunto de princípios,

fundamentos e procedimentos para a organização institucional e curricular, propõem em seu Art. 2º que cada instituição deve observar o acolhimento e o trato da diversidade.

Nogueira e Nogueira (2014) explicam que conviver na diversidade não implica em adotar uma postura passiva e meramente tolerante. O princípio fundamental reside em reconhecer que cada indivíduo tem o direito de combinar suas experiências pessoais com a coletividade, ao mesmo tempo em que preserva uma identidade única que compõe sua individualidade.

Nesse contexto, incluem-se as pessoas com deficiência (PcD), que devem ter garantidas a acessibilidade e a equidade de condições no ambiente das Instituições de Ensino Superior (IES). Conforme Amoroso (2019), essa acessibilidade não se limita ao acesso físico, mas envolve também a oferta de um trabalho pedagógico fundamentado em estratégias de ensino apropriadas, atitudes de acolhimento e, principalmente, em uma comunicação e troca de informações eficazes com esse público.

Cabe, portanto, às IES realizar as adaptações necessárias para garantir não apenas a acessibilidade e a permanência, mas, sobretudo, o atendimento às particularidades dos estudantes. A superação dessas barreiras somente será possível se forem oferecidos recursos e estratégias adaptados às necessidades individuais de cada estudante, assegurando, assim, a plena acessibilidade e a efetiva inclusão no Ensino Superior (Amoroso, 2019).

Nesse cenário, a atuação dos docentes torna-se central, pois são eles que, no contato direto com os estudantes, concretizam as políticas e práticas inclusivas no cotidiano acadêmico. O docente Dc10 exemplifica essa preocupação com a promoção da equidade, acessibilidade e respeito à diversidade, postura compartilhada por outros professores que, segundo Amoroso (2019), apesar de enfrentarem desafios,

desenvolvem maior segurança e uma nova perspectiva em relação à inclusão à medida que interagem com alunos público-alvo da educação especial (PAEE) em suas salas de aula.

As necessidades, contudo, são variadas: alguns alunos precisam de apoio para desenvolver autoconfiança e acreditarem em si mesmos, enquanto outros necessitam de acessibilidade que responda às suas condições físicas e dificuldades, permitindo que realizem suas atividades e alcancem seu potencial (Amoroso, 2019).

Por fim, o Dc20 (Educação Física/Centro-Oeste/20) relata que, apesar de não ter recebido formação específica durante a graduação para atuar com o público-alvo da educação especial (PAEE), aprofundou-se no tema em sua trajetória acadêmica, desenvolvendo uma tese de doutorado sobre políticas públicas de (in)exclusão de pessoas com deficiência. Esse relato evidencia uma lacuna recorrente na formação inicial de professores no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que demonstra que a busca por qualificação na pós-graduação pode, ao menos parcialmente, suprir essa deficiência formativa.

A escolha do tema das políticas públicas de inclusão na tese de doutorado do Dc20 proporcionou uma compreensão crítica das práticas e diretrizes que impactam a inclusão de pessoas com deficiência, enriquecendo sua atuação docente com uma perspectiva mais reflexiva. Contudo, o fato de essa especialização ter ocorrido apenas em uma etapa avançada da formação evidencia uma deficiência estrutural nos cursos de graduação, que frequentemente não contemplam conteúdos e experiências práticas suficientes sobre educação inclusiva.

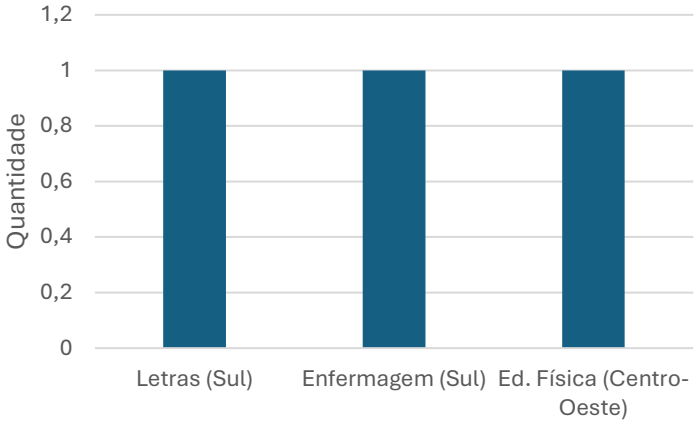
Embora a especialização do docente Dc20 em nível de doutorado sobre políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência seja um diferencial, a ausência de formação específica em educação inclusiva durante a graduação evidencia uma falha estrutural na formação inicial. Isso reforça a necessidade de continuidade formativa, com ênfase em práticas

e metodologias inclusivas, para preparar adequadamente os professores para contextos educacionais diversos.

Independentemente da trajetória acadêmica posterior, a formação continuada é essencial para que professores estejam preparados para lidar de forma eficaz e equitativa com a diversidade dos alunos. Esse processo deve ser contínuo e permanente, permitindo que os docentes desenvolvam competências e adaptem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes (Ulsenheimer e Silva, 2020).

Emergindo das respostas obtidas à Questão 3, que buscou investigar a autopercepção dos professores quanto à sua preparação para atender estudantes PAEE em sua prática cotidiana no ensino superior, dos 31 docentes participantes deste estudo, 9,68% (n= 3) se consideram parcialmente preparados para atender aos alunos PAEE. A fim de caracterizá-los, segue a sua distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme mostra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Número de docentes por região e área de profissão que se consideram parcialmente preparados para atender aos alunos PAEE.



Fonte: a própria autora.

A análise do Gráfico 15 mostra que apenas 9,68% (n=3) dos docentes participantes deste estudo se consideram parcialmente preparados para atender alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Dois desses docentes atuam na região Sul, nas áreas de Letras e Enfermagem, e um na região Centro-Oeste, em Educação Física, sem respostas nas demais regiões. As respostas desses professores indicam consciência de suas limitações e potencialidades, influenciadas por experiências prévias e formação específica.

O Dc31 (Letras/Sul/5) expressa sua percepção nos seguintes termos: "Boa, mas posso melhorar. Estou estudando e me atualizando continuamente desde que assumi a disciplina." Esse relato demonstra que, embora avalie seu preparo como satisfatório, o docente reconhece a necessidade de constante atualização e aprimoramento ao lidar com alunos público-alvo da educação especial.

Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade de alunos (Santos et al., 2024). Diante dessa realidade, a atitude de estudo e atualização constante

adotada pelo Dc31 está alinhada com as melhores práticas pedagógicas, que enfatizam a formação contínua como um dos pilares para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade (Santos et al., 2024).

Santos et al., (2024) ressaltam que as metodologias e estratégias inclusivas são componentes essenciais da formação continuada, pois oferecem aos professores ferramentas práticas para implementar uma educação inclusiva eficaz. Entre essas metodologias destacam-se a diferenciação pedagógica, o uso de tecnologias assistivas e a adoção de abordagens colaborativas em sala de aula.

A disposição para o aprendizado contínuo é fundamental para enfrentar os desafios da inclusão e aprimorar as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos PAEE. Além disso, o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade dos docentes em relação às necessidades e desafios enfrentados por seus alunos pode ser promovido por meio da formação continuada (Bezerra Filho, 2023).

Entretanto, é importante destacar que a responsabilidade pelo aprimoramento das competências inclusivas dos docentes não deve recair apenas sobre o esforço individual. As instituições de Ensino Superior precisam promover políticas de formação continuada e oferecer recursos e apoio necessários para que os professores possam manter-se atualizados e preparados (Bezerra Filho, 2023).

A esse respeito Bezerra Filho (2023) diz que é necessário um engajamento de instituições públicas e privadas e sociedade, com programas de formação, promoção campanhas de conscientização além de uma mudança cultural para a valorização da individualidade e diversidade. Entre os programas de formação continuada (Santos et al.,2024) destaca o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esses programas têm se mostrado eficazes ao oferecer cursos de

atualização e especialização a professores em todo o país, muitas vezes na modalidade à distância.

A formação continuada é fundamental para que professores estejam atualizados e preparados para os desafios da sala de aula inclusiva, como destacam Santos et al. (2024). A experiência do docente Dc31, que relata estar em constante estudo e atualização desde que assumiu a disciplina, exemplifica essa necessidade permanente diante das demandas dinâmicas do exercício docente.

No estudo conduzido por Macagnan (2024), cujo objetivo foi compreender a prática pedagógica docente no Ensino Superior, destaca-se a natureza dinâmica da docência. Segundo o Código Brasileiro de Ocupações (CBO), as atribuições dos professores do Ensino Superior na área pedagógica abrangem ensinar, articular o processo de ensino-aprendizagem, planejar e coordenar atividades de ensino, pesquisa e extensão, supervisionar estágios, orientar estudantes, avaliar trabalhos acadêmicos, produzir materiais didáticos, atender demandas educacionais em contextos diversos, participar de atividades administrativas, manter-se atualizado e comunicar-se de forma eficaz.

Macagnan (2024) ressalta que a docência é um processo em constante renovação, influenciado por novas experiências, contextos, informações e interações, refletindo a natureza histórica dos sujeitos e as transformações sociais. Nesse cenário, a formação continuada é apresentada como uma necessidade essencial para que os docentes acompanhem as mudanças e aprimorem suas práticas pedagógicas.

A autopercepção do Dc26 (Educação Física/Centro-Oeste/21) de considerar-se parcialmente preparado decorre do fato de ter ministrado uma disciplina no Ensino Superior voltada à atividade motora adaptada e de ter atuado como professor na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) por alguns anos. Essa avaliação reflete uma percepção

realista e consciente das próprias limitações e pontos fortes.

Ao lidar com aspectos da educação inclusiva, é essencial que o educador também tenha plena consciência de eventuais sentimentos de insegurança em relação à maneira como irá conduzir sua prática pedagógica. Essa consciência é muito importante, considerando a diversidade de situações enfrentadas pelos estudantes do público-alvo da educação especial (PAEE), que demandam soluções práticas (De Andrade e Silva, 2023).

A atuação do docente Dc26 no ensino de uma disciplina voltada à atividade motora adaptada demonstra experiência relevante em educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência em atividades físicas. Embora a experiência prática seja fundamental, tal experiência é parcial, pois pode não abranger conhecimentos sobre outros aspectos da educação especial, como transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos de aprendizagem, que também são fundamentais para o atendimento pleno ao público-alvo da educação especial no Ensino Superior. Assim, é imprescindível que a prática seja complementada por uma formação continuada que aprofunde o conhecimento teórico e metodológico sobre inclusão e suas aplicações pedagógicas em contextos específicos (De Andrade e Silva, 2023).

Segundo Camilo e Silva (2018), o docente deve ser preparado para mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências por meio de uma ação reflexiva e teórico-prática contínua, constituindo assim sua práxis profissional. A participação em formações específicas na área da educação inclusiva permite ao docente integrar de forma articulada a inclusão ao ensino, especialmente no contexto dos acadêmicos que compõem o público-alvo da educação especial (PAEE) no Ensino Superior. Além disso, considerando o caráter dinâmico da ciência e a natureza contínua do aprendizado, a

formação continuada possibilita ao educador desenvolver novas estratégias e explorar diferentes abordagens (De Andrade e Silva, 2023).

Em termos institucionais, é importante que as universidades reconheçam e valorizem as experiências práticas de seus docentes, mas também promovam uma formação estruturada que complemente essas vivências. Isso assegura que a educação inclusiva não seja apenas um esforço individual, mas parte de uma política institucional que visa formar seus professores de maneira abrangente e sistemática (De Andrade e Silva, 2023).

No âmbito desta investigação, observa-se que o docente Dc26 apresenta experiência relevante no atendimento ao público-alvo da educação especial (PAEE), adquirida durante sua atuação como professor na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Para ilustrar o contexto e as práticas desenvolvidas nesse ambiente, recorreu-se às informações contidas no Planejamento Estratégico da APAE de Santa Maria de Jetibá (2023-2025), especialmente no que tange à área de Educação Física. Destacam-se atividades voltadas ao desenvolvimento motor e psicomotor, bem como jogos e práticas esportivas que buscam fortalecer valores como respeito, disciplina, autonomia e socialização. Tais práticas são planejadas para estimular as capacidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais dos participantes, contribuindo para sua inclusão e participação ativa na sociedade.

Com base nesses dados, pode-se inferir que a atuação direta e prolongada do Dc26 com alunos PAEE em instituições como a APAE confere ao professor um diferencial significativo em sua prática pedagógica, evidenciando a importância do conhecimento prático para a adaptação e aprimoramento das metodologias de ensino direcionadas a esse grupo. A vivência nesse contexto favorece a adequação e o aperfeiçoamento das estratégias pedagógicas, tornando-as mais responsivas às

necessidades específicas dos alunos.

Além da experiência prática relatada pelo docente Dc26, outros profissionais também destacam os desafios e aprendizados decorrentes do contato com o público-alvo da educação especial. Nesse contexto, o depoimento do docente Dc15 (Enfermagem/Sul/30) traz uma perspectiva complementar sobre as demandas enfrentadas no cotidiano docente:

"Tendo em vista o tempo de magistério, algumas situações são passíveis de atender. No entanto, talvez pela própria questão de diagnósticos mais precisos, vários alunos têm apresentado problemas. E temos recebido alguns alunos com condições especiais, o que demanda uma atenção maior, p.ex, recentemente tivemos uma aluna com um grau de surdez significativo, o que demandou um olhar mais atento."

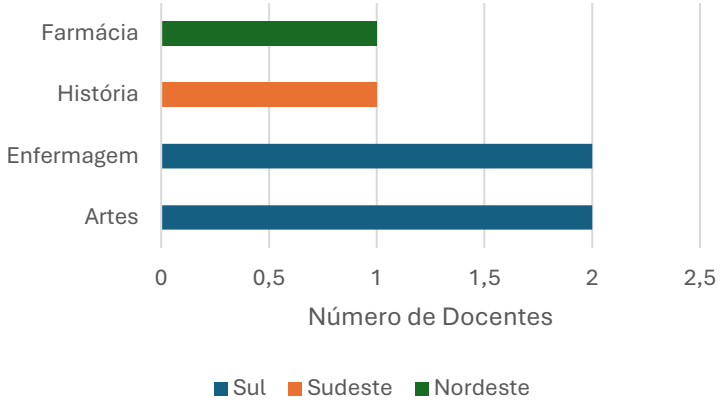
O docente Dc15 demonstra uma autopercepção de preparo parcial para atender alunos do público-alvo da educação especial no Ensino Superior, revelando compreensão das complexidades inerentes ao ensino inclusivo. Embora a experiência no magistério proporcione uma base prática para lidar com alguns aspectos da inclusão, seu relato evidencia que diagnósticos mais precisos têm trazido novos desafios, indicando a necessidade crescente de adaptação pedagógica e de formação docente específica.

O exemplo mencionado pelo docente, referente a uma aluna com surdez significativa, reforça a importância de estratégias pedagógicas que vão além das práticas convencionais, incorporando métodos específicos para promover a comunicação e o aprendizado. Da mesma forma, a inclusão de alunos com condições especiais exige ações institucionais que forneçam suporte adequado aos professores, como a presença de tradutores/intérpretes de Libras (Pereira et al., 2024). Esses profissionais atuam como mediadores

linguísticos e culturais, facilitando a comunicação entre alunos surdos, ouvintes e professores, e contribuindo com seu conhecimento sobre a língua de sinais e a cultura da comunidade surda (Pereira et al., 2024).

Das respostas obtidas à Questão 3, que buscou investigar a autopercepção dos professores quanto à sua preparação para atender estudantes PAEE em suas atividades diárias no Ensino Superior, a análise revelou que, dos 31 docentes participantes, 19,35% (n=6) forneceram respostas evasivas à questão. Para caracterizar essa amostra, apresenta-se a distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme ilustrado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Número de docentes por região e área de profissão que forneceram respostas evasivas sobre a autopercepção quanto à própria preparação para atender aos alunos PAEE.



Fonte: a própria autora.

O levantamento sobre a autopercepção de preparação para atender alunos PAEE identificou dois docentes de Artes e dois de Enfermagem na região Sul, um docente de História no Sudeste e um de Farmácia no Nordeste, sem respostas similares nas demais regiões. A análise das respostas desses seis docentes

mostrou que suas declarações foram evasivas e não conclusivas quanto à própria preparação para atender alunos PAEE.

Por exemplo, o docente Dc27 (Artes/Sul/28) destacou a existência de vontade de inclusão entre colegas e na instituição, mas apontou um preconceito estrutural ainda presente no ambiente acadêmico, conforme afirma: "Existe vontade de colegas e instituição. No entanto, percebo um preconceito estrutural muito forte ainda. Eu sou epilético e muitas vezes percebo uma exclusão ou demérito por parte do grupo".

Sua resposta concentrou-se no preparo dos colegas e da instituição, não abordando diretamente sua própria preparação para atender alunos PAEE. Como pessoa com epilepsia, o docente relatou experiências pessoais de exclusão e desvalorização, evidenciando práticas excludentes e a necessidade de ações institucionais mais efetivas para combater o preconceito e promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. Contudo, sua vivência levanta o questionamento sobre quais iniciativas ele próprio tem adotado para se preparar no atendimento ao público-alvo da educação especial em suas aulas.

Já o Dc16 (Enfermagem/Sul/9) relata:

"Considero que não é oferecida atividade de desenvolvimento para os professores e que há um aumento de estudantes que demandam educação especial. Neste sentido, cada professor busca o conhecimento por meio de leituras e vídeos, bem como compartilha em reuniões de professores como tem desenvolvido e alcançado os objetivos da formação. Também busco junto ao estudante como ele considera que o professor pode contribuir para atender suas demandas de educação especial, geralmente, os que tem acesso a acompanhamento psicoterápico ou tem alguma limitação física explanam sobre de que forma o professor pode contribuir, tanto nas atividades teóricas, mas, principalmente, nas atividades

teórico-práticas em cenários de cuidado."

A resposta do Dc16 ressalta três aspectos principais: (1) a falta de oferta institucional de atividades de desenvolvimento para docentes, apesar do aumento de estudantes PAEE; (2) a busca individual dos professores por conhecimento, por meio de leituras, vídeos e troca de experiências em reuniões; e (3) o diálogo direto do professor com os alunos PAEE para compreender suas necessidades educacionais, especialmente em atividades teórico-práticas. Esses dados revelam uma desarmonia entre as necessidades educacionais dos alunos PAEE e o suporte institucional oferecido para a formação docente.

Apesar do aumento desse público e da ausência de iniciativas institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional na área da educação inclusiva, é pertinente questionar como o próprio Dc16 tem se preparado pessoalmente para atender a esses alunos, considerando que as iniciativas de outros professores não implicam, necessariamente, sua participação nessas ações. Essa reflexão destaca a importância de analisar o comprometimento individual dos docentes com a formação contínua, evidenciando a necessidade de esforços pessoais aliados ao suporte institucional para a efetiva formação docente na educação inclusiva.

O docente Dc2 (História/Sudeste/20) responde à questão da seguinte maneira: "É preciso definir com maior precisão o que vem a ser 'educação especial' para os cursos superiores da área de humanidades".

A análise da resposta do docente Dc2 revela uma falta de clareza e objetividade em relação à própria preparação para atender alunos PAEE. Sua resposta evidencia uma deficiência conceitual ao apontar a necessidade de uma definição mais precisa sobre o que constitui "educação especial" nos cursos superiores da área de humanidades. Isso sugere que a ausência

de compreensão ou consenso acerca dos conceitos fundamentais de educação especial e inclusiva pode ser um fator limitante para a implementação de práticas inclusivas.

Tal cenário ressalta a importância de um esforço institucional mais consistente para esclarecer e padronizar as definições e abordagens da educação inclusiva, especialmente em áreas onde sua aplicação prática ainda é ambígua.

O Dc19 (Farmácia/Nordeste/23) explica:

"No curso de Farmácia ainda são muito raros os alunos nesta condição, talvez pelas características do curso, essencialmente prático e com grande interação com o paciente/público. Mas com certeza, a grande maioria dos docentes não têm preparo para atender alunos nesta condição, e me enquadro neste grupo."

A declaração do Dc19, que aponta a raridade de alunos PAEE no curso de Farmácia, possivelmente em virtude das características práticas e da intensa interação com pacientes, pode sugerir uma postura de desatenção quanto à preparação necessária para atender a esse público. Essa perspectiva desconsidera a presença de uma minoria de estudantes PAEE que requer atendimento educacional específico, responsabilidade que recai tanto sobre a instituição quanto sobre os docentes.

Além disso, ao afirmar que a maioria dos docentes não está preparada para lidar com essas demandas, o Dc19 parece justificar seu próprio despreparo, evitando, assim, assumir individualmente essa responsabilidade. Essa postura também ignora a possibilidade de que haja uma minoria de docentes que esteja preparada para atender esses alunos de forma eficaz. Assim,devido à falta de objetividade em relação à própria preparação para atender alunos do público-alvo da educação especial, a resposta do Dc19 foi considerada evasiva.

O Dc14 (Artes/Sul/17) relata:

"Até o momento não tive alunos(as) que se enquadram no perfil de educação especial. No entanto, como coordenador de curso recebo demandas para acompanhamento de estudantes autodeclarados com algum tipo de necessidade especial, principalmente relacionados a algum grau de espectro autista. Nestes casos, conto com a assessoria especial de profissionais do núcleo de inclusão da universidade."

A resposta do Dc14 não apresenta uma declaração objetiva sobre seu preparo para atender alunos PAEE. Ao afirmar que não teve alunos da educação especial, o docente parece se eximir da responsabilidade de atender a esses estudantes em sala de aula. No entanto, ao mencionar que, diante de demandas relacionadas ao acompanhamento de estudantes autodeclarados como PAEE, recorre ao núcleo de inclusão da universidade para obter suporte, evidencia uma abordagem mais administrativa e colaborativa do que uma atuação pessoal e autônoma.

A dependência do docente em relação à assessoria do núcleo de inclusão para lidar com essas situações levanta questionamentos sobre seu preparo prático para atender esses estudantes de forma autônoma. Assim, cabe indagar: caso o Dc14 viesse a receber alunos PAEE em sua sala de aula, estaria preparado para oferecer o atendimento necessário, ou dependeria exclusivamente do suporte institucional?

O Dc22 (Enfermagem/Sul/40) relata: "Até o momento não tive problemas com o estudante alvo da educação especial, é muito difícil termos este estudante, e das vezes que tivemos eu soube interagir."

A análise dos dados apresentados pelo Dc22 não permite determinar com precisão se ele teve alunos PAEE em sua sala de aula, uma vez que sua resposta está formulada no plural, "que

tivemos", o que levanta dúvidas sobre sua experiência direta com esses estudantes. A declaração "não tive problemas" pode indicar tanto a raridade de contato com alunos PAEE quanto a possibilidade de que os casos enfrentados não exigiram adaptações significativas.

Além disso, a afirmação "eu soube interagir" sugere que o docente, em algum momento, teve contato com esse público. No entanto, tal observação não fornece evidências de um preparo prévio ou de estratégias específicas de atendimento para estudantes da educação especial. Isso levanta questionamentos sobre a profundidade de sua formação e sobre sua capacidade de lidar de forma autônoma com as demandas educacionais desse grupo.

A análise das respostas docentes evidencia que a evasividade e a falta de conclusividade quanto à autopercepção de preparo para atender alunos público-alvo da educação especial (PAEE) decorrem de múltiplos fatores inter-relacionados. Entre eles, destaca-se a transferência de responsabilidade para o coletivo institucional ou para colegas, bem como a ausência de oferta institucional de formação continuada específica para educação inclusiva. Os docentes também relatam buscas de formação por meios informais e individuais, sem participação em programas sistematizados, o que resulta em uma preparação fragmentada.

Além disso, observa-se uma deficiência conceitual sobre o que constitui educação especial no Ensino Superior. Foi observado ainda um descompasso entre as necessidades dos alunos PAEE e o suporte institucional disponível, e uma recorrente falta de comprometimento individual explícito, evidenciada pela não menção a iniciativas pessoais de formação continuada ou preparo específico.

Outros fatores relatados incluem a justificativa do despreparo pela percepção de raridade de alunos PAEE, o foco na ausência de experiência direta, a dependência excessiva do

suporte institucional e a falta de clareza sobre experiências práticas ou evidências de preparo específico. Esses elementos, em conjunto, revelam a necessidade de políticas institucionais robustas e de maior engajamento individual para a promoção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

A literatura internacional destaca que a falta de formação adequada, recursos insuficientes e ausência de apoio institucional são fatores centrais para a baixa autopercepção de preparo dos docentes para a educação inclusiva, resultando em respostas evasivas e não conclusivas (Zegeye, 2022; Estrada et al., 2024).

O estudo de Zegeye (2022, que examinou as percepções de 80 professores sobre sua prontidão para atuar em salas de aula inclusivas na Etiópia, revelou baixos níveis de prontidão docente para o ensino inclusivo. Fatores como gênero e nível de ensino não influenciaram essas percepções, mas a experiência docente apresentou variações. Os professores apontaram a falta de formações de curto prazo e a insuficiência dos programas de formação docente como principais obstáculos para a implementação da educação inclusiva.

Já no estudo de estrada et al. (2024), a falta de comprometimento dos professores em implementar práticas inclusivas apresenta desafios significativos, incluindo resistência à mudança, adaptações insuficientes na sala de aula e colaboração limitada com as partes interessadas. Esses problemas muitas vezes decorrem de treinamento insuficiente, cargas de trabalho esmagadoras, atitudes negativas e suporte institucional inadequado.

Estudos corroboram os dados obtidos no presente trabalho ao evidenciarem a necessidade urgente de programas de formação de professores voltados à promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Iniciativas recentes do Ministério da Educação (MEC), como o curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, ofertado em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), exemplificam o compromisso com a formação continuada e a qualificação dos professores para atender às especificidades de cada estudante, promovendo práticas pedagógicas inclusivas em consonância com os direitos humanos e a justiça social (CAPES, 2024; MEC, 2025; Governo Federal, 2025).

CAPÍTULO 9

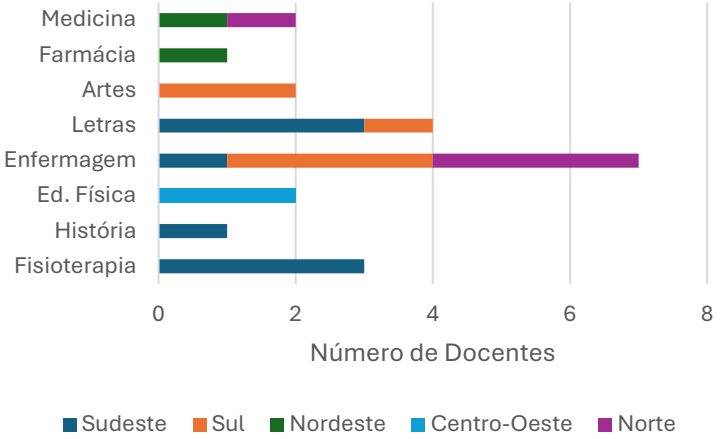
Mecanismos de implementação de políticas de formação docente em instituições de ensino superior (IES) para o aprimoramento da consciência e sensibilidade dos docentes em relação às necessidades dos alunos PAEE, segundo o parecer do próprio docente.

A Questão 4 investigou os mecanismos de implementação de políticas de formação docente em Instituições de Ensino Superior (IES) que, segundo os próprios docentes, podem aprimorar a consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades dos alunos PAEE. As respostas de todos os participantes (n=31) foram categorizadas em três temas principais: 1) Formação Continuada e Capacitação Docente; 2) Políticas Institucionais e Estruturas de Apoio; e 3) Conscientização e Mudança Cultural. A análise evidenciou sobreposições entre as categorias, refletindo a natureza multifacetada das percepções sobre educação inclusiva no ensino superior.

Das 31 respostas obtidas, 71% (n=22) enfatizaram a importância da Formação Continuada e Capacitação Docente (Categoria 1); 25,81% (n=8) destacaram Políticas Institucionais e Estruturas de Apoio (Categoria 2); e 12,90% (n=4) abordaram Conscientização e Mudança Cultural (Categoria 3). Além disso, 12,90% (n=4) das respostas foram classificadas como "Outras", por não se enquadrarem nas categorias principais. Para

caracterizar os 71% (n=22) que enfatizaram a importância da Formação Continuada e Capacitação Docente (Categoria 1), apresenta-se a seguir a distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme ilustrado no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Número de docentes por região e área de profissão cujas respostas versaram sobre Formação Continuada e Capacitação Docente (Categoria 1).



Fonte: a própria autora.

O levantamento dos 71% (n=22) dos docentes que indicaram a Formação Continuada e Capacitação Docente como mecanismos prioritários para a implementação de políticas de formação em instituições de ensino superior revelou a seguinte distribuição regional e por área de atuação: no Sudeste, há maior diversidade, com oito docentes distribuídos entre Letras (três), Fisioterapia (três), Enfermagem (um) e História (um). No Sul, seis docentes atuam em Artes (dois), Enfermagem (três) e Letras (um). No Nordeste, há um docente de Medicina e outro de Farmácia. Na região Centro-Oeste, dois docentes são da área de Educação Física. Por fim, no Norte, três docentes são da Enfermagem e um de Medicina. Esses dados evidenciam que a

valorização da formação continuada está presente em diferentes regiões e áreas profissionais do Ensino Superior.

A implementação de políticas de formação docente nas instituições de Ensino Superior, voltadas ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores para as necessidades dos alunos PAEE, foi abordada por diferentes docentes. O Dc7 (Letras/Sudeste/25) defende a criação de disciplinas obrigatórias nos cursos de formação de professores, com foco específico no preparo para atuar com o público da educação especial. Para o Dc8 (Enfermagem/Sudeste/10), além da formação específica, a troca de experiências com profissionais de outras instituições é fundamental para promover um ambiente mais inclusivo. O Dc9 (Letras/Sudeste/22) destaca como problema central a ausência de cursos de educação inclusiva na maioria das licenciaturas, especialmente nas universidades públicas, sugerindo a inclusão de disciplinas de educação inclusiva como prioridade para o desenvolvimento da consciência e sensibilidade docente frente às necessidades dos alunos PAEE.

O Dc11 (Medicina/Nordeste/3) defende que a implementação de políticas de formação docente nas instituições de Ensino Superior deve ocorrer por meio da oferta de formação continuada em Educação Especial, promovida pelas próprias instituições. Já o Dc12 (Letras/Sudeste/15) ressalta que as oficinas isoladas são insuficientes para atender às necessidades dos alunos PAEE, sugerindo a adoção de ações permanentes sobre o tema, a inclusão de espaço curricular específico para essa formação e a oferta de suporte institucional efetivo, com profissionais qualificados e disponíveis.

O Dc13 (História/Sudeste/24) sugeriu a oferta de cursos de formação para promover um melhor preparo dos professores. O Dc14 (Artes/Sul/17) recomendou a implementação de formação continuada, ainda que opcional e voluntária, financiada pela própria Instituição de Ensino Superior (IES), com incentivo à

progressão funcional para os docentes participantes.

Dc15 (Enfermagem/Sul/30) observou que os cursos de graduação geralmente não abordam a temática das políticas de formação docente para inclusão e, por isso, sugeriu a ampliação dos programas de capacitação nas universidades.

O Dc16 (Enfermagem/Sul/9) sugere que as Instituições de Ensino Superior incluam obrigatoriamente o tema da educação inclusiva entre os componentes da formação docente, como mecanismo para aprimorar a consciência e sensibilidade dos professores no atendimento às necessidades dos alunos PAEE. O Dc17 (Fisioterapia/Sudeste/5) recomenda a implementação de cursos de educação continuada e de formação docente voltados especificamente para a atuação com a população que necessita de atendimento especializado e inclusão. Já o Dc18 (Fisioterapia/Sudeste/22) propõe a ampliação de formações obrigatórias para professores, direcionadas às diversas necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, como estratégia para implementar políticas de formação docente e garantir o atendimento às NEE desses estudantes.

O Dc19 (Farmácia/Nordeste/23) enfatiza a necessidade de políticas de formação docente nas instituições de ensino superior (IES) para aprimorar a consciência e sensibilidade dos professores no atendimento aos alunos PAEE, propondo mudanças desde a formação universitária até a ampliação de cursos de educação continuada. O Dc20 (Educação Física/Centro-Oeste/20), ao considerar a presença de alunos com deficiência em sua IES, sugere a oferta de cursos de atualização para o corpo docente, visando melhorar o atendimento no processo de ensino-aprendizagem. Já o Dc21 (Enfermagem/Norte/15) propõe a realização de encontros e cursos, além da discussão de casos em reuniões de professores, como mecanismos para implementar políticas de formação docente que aprimorem a consciência e sensibilidade no atendimento às necessidades educacionais específicas dos

alunos PAEE.

O Dc22 (Enfermagem/Sul/40) sugere a inclusão de cursos de capacitação na vida acadêmica como estratégia para implementar políticas de formação docente que aprimorem a consciência e sensibilidade dos professores no atendimento aos alunos PAEE nas IES. O Dc23 (Fisioterapia/Sudeste/27) defende que esses cursos de capacitação sejam oferecidos em larga escala e que haja incentivo à participação dos docentes. Já o Dc25 (Artes/Sul/22) propõe a criação de setores institucionais dedicados à organização de atividades formativas e promoção de recursos inclusivos, com ampla divulgação interna, além de iniciativas de apoio a estudantes e docentes. O docente também ressalta a importância da conscientização sobre a diversidade na organização do trabalho docente e sugere a oferta de formação continuada em educação inclusiva pelas Instituições de Ensino Superior.

O Dc26 (Educação Física/Centro-Oeste/21) destaca o aumento de alunos com deficiências nos cursos superiores e defende a implementação obrigatória de formação docente como mecanismo para aprimorar a consciência e sensibilidade no atendimento aos alunos PAEE. O Dc28 (Enfermagem/Norte/8) sugere criar um sistema de acolhimento para as dificuldades relatadas por docentes e acadêmicos, entendendo que esse suporte pode fortalecer políticas de formação docente voltadas à inclusão. Já o Dc29 (Enfermagem/Norte/16) observa que a capacitação docente tem ocorrido principalmente por esforços individuais e propõe a oferta de atividades voltadas a metodologias de ensino e cursos de curta duração, alinhados a políticas públicas inclusivas, como estratégias para aprimorar a formação docente e o atendimento aos alunos PAEE.

O Dc30 (Medicina/Norte/34) propõe a adaptação dos espaços acadêmicos para acolher alunos PAEE como um mecanismo para implementar políticas de formação docente

que promovam maior consciência e sensibilidade no atendimento a esses estudantes. O Dc31 (Letras/Sul/5) sugere diversos mecanismos, incluindo a promoção da interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento, a oferta de mais cursos optativos e obrigatórios sobre temas atuais relacionados à inclusão, a participação de docentes com deficiência (PcD) como formadores, e a disponibilização de recursos específicos para o ensino de metodologias inclusivas.

Para os docentes Dc7, Dc9, Dc12, Dc13, Dc16, Dc17 e Dc19, a implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), voltadas ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), deve ocorrer por meio da inclusão de disciplinas ou unidades curriculares obrigatórias sobre educação inclusiva nos cursos de formação de professores e licenciaturas. Segundo esses docentes, a integração dessas disciplinas aos demais componentes curriculares da formação docente tem o potencial de preparar os educadores para atuar com estudantes que demandam atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

O estudo de Crochík et al. (2011), realizado com professoras do 5º ano da rede pública do Mato Grosso do Sul, identificou a percepção da necessidade de reformulação curricular nas universidades, especialmente nos cursos de Pedagogia, devido à ausência de disciplinas específicas sobre educação inclusiva durante a formação inicial.

De modo semelhante, Soares e Alencar (2022) apontam lacunas no currículo dos cursos de licenciatura, destacando a carência de disciplinas voltadas à inclusão e a consequente dificuldade dos futuros educadores em desenvolver competências necessárias para o ensino inclusivo. Como solução, sugerem a introdução de disciplinas que promovam a compreensão e o desenvolvimento de práticas inclusivas, que

considerem a diversidade em sala de aula.

Além das reflexões de Soares e Alencar (2022), que evidenciam a necessidade de disciplinas voltadas à inclusão nos cursos de licenciatura, o estudo de Araújo (2019) aprofunda essa discussão ao destacar a importância dessas disciplinas na formação inicial e suas implicações na prática docente. O autor (Araújo, 2019) revela que a maioria das universidades públicas do Paraná carece desse tipo de formação. Professores relataram sentir falta dessa preparação específica, sendo que 57% consideraram sua formação inicial pouco satisfatória e 38%, nada satisfatória, totalizando 99% de insatisfação quanto à preparação para práticas inclusivas.

Segundo Araújo (2019), a ausência de formação adequada dos professores compromete o atendimento a alunos que demandam atenção especializada, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam tanto a formação inicial quanto a continuada dos educadores. O autor enfatiza que a inclusão deve ultrapassar o mero acesso ao ensino regular, sendo fundamental a implementação de disciplinas obrigatórias sobre práticas pedagógicas inclusivas nos cursos universitários, em conformidade com a legislação vigente, conforme apresentada a seguir.

A Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994 (Brasil, 1994), em seu Art. 1º recomenda a inserção da disciplina "Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" como prioridade nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Além disso, o Art. 2.º da referida portaria traz recomendações quanto à inclusão de conteúdos relacionados aos aspectos ético-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa com necessidades especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde, abrangendo áreas como Educação Física, Enfermagem e Medicina, entre outras. Por fim, o Art. 3º recomenda a manutenção e expansão de estudos adicionais e cursos de

graduação e especialização nas diversas áreas da Educação Especial.

Em consonância com essas diretrizes, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior — incluindo cursos de licenciatura e formação pedagógica para graduados —, determina que os currículos desses cursos devem assegurar a inclusão de conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, além dos fundamentos da educação, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da educação especial, entre outros aspectos previstos.

Dando continuidade à análise das normativas que orientam a formação docente para a inclusão, observa-se que estudos recentes aprofundam e complementam tais diretrizes ao examinar sua efetiva implementação nas universidades brasileiras.

Basso e Campos (2019) ressaltam que era esperado que as universidades oferecessem disciplinas voltadas à educação inclusiva nos cursos de licenciatura. Complementarmente, Reis et al. (2024) destacam a importância de identificar lacunas nos currículos que possibilitem discussões sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

A literatura apresenta diversas iniciativas relacionadas à inclusão de disciplinas sobre educação inclusiva nos cursos de graduação. Um exemplo é o estudo de Rocha-Oliveira et al. (2019), que analisou o currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública no interior da Bahia. Os autores identificaram que o fluxograma e a ementa do curso incluíam duas disciplinas na área da educação especial: uma obrigatória, denominada Língua Brasileira de Sinais, e outra optativa, intitulada Educação Inclusiva.

O estudo de Dias e Silva (2020), cujo objetivo foi identificar e caracterizar as disciplinas relacionadas à abordagem da

educação inclusiva nos currículos de onze cursos de licenciatura em uma universidade pública baiana, constatou que os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, História e Pedagogia eram os que ofereciam disciplinas obrigatórias ou optativas pertinentes à educação inclusiva.

Teixeira et al. (2021) afirmam que a implementação de disciplinas de educação inclusiva nos cursos de licenciatura, associada à formação continuada, é fundamental para preparar futuros professores para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), favorecendo o desenvolvimento de metodologias adequadas às necessidades específicas desses estudantes. Destacam ainda que a insuficiência de conhecimento sobre acessibilidade e estratégias pedagógicas compromete a participação dos alunos, perpetuando barreiras atitudinais, como o preconceito.

Para os docentes Dc11, Dc14, Dc17, Dc19 e Dc25, uma via fundamental para a implementação de políticas de formação docente, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores diante das necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, pode ser obtida mediante a oferta de cursos de formação continuada pelas IES sobre a temática da educação inclusiva. Tal sugestão encontra respaldo nas evidências apresentadas na tese doutoral de Silva (2023), a qual ressalta a percepção dos professores participantes quanto à necessidade de formação continuada para o aprimoramento de suas práticas profissionais.

De modo semelhante, ficou evidente no estudo de Souza (2020), realizado com 92 professores vinculados a uma instituição de Ensino Superior de grande porte na região metropolitana de São Paulo, que os docentes enfrentam carências tanto na formação inicial quanto na formação continuada para atuar com esse público. Os participantes também manifestaram um desejo claro de aperfeiçoar suas

práticas pedagógicas, visando melhorar a qualidade do atendimento educacional oferecido a esses alunos.

Nesse contexto, é importante destacar que a formação continuada abrange uma variedade de ações, com diferentes formatos e durações, que são desenvolvidas ao longo da carreira profissional dos professores. Essas ações podem ser promovidas por meio de programas institucionais ou por iniciativa do próprio docente (de Oliveira-Dri et al., 2024).

Em relação às iniciativas institucionais, Silva (2023) aponta que a elaboração de ações voltadas à qualificação, tanto dos professores quanto de toda a comunidade acadêmica, constitui um desafio enfrentado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para viabilizar a inclusão. Nesse sentido, Fávero e Pagliarin (2021) sugerem que as IES, em conjunto com seus docentes, podem planejar e desenvolver ações formativas efetivas e permanentes para o desenvolvimento profissional do seu corpo docente.

No que diz respeito aos benefícios da formação continuada para os docentes das IES, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) obtiveram respostas positivas em um estudo transnacional que envolveu 60 agentes educativos de seis países (Brasil, Argentina, Escócia, Espanha, Portugal e Uruguai). Este estudo focou nas políticas públicas, práticas e estruturas organizacionais necessárias para a implementação da formação continuada em educação inclusiva. Os resultados indicaram que a legislação nacional sobre educação inclusiva e o desenvolvimento de programas de formação continuada foram considerados extremamente valiosos pelos participantes, funcionando como catalisadores para políticas locais de formação docente e facilitando a alocação de recursos e financiamento. Para a efetivação da implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), os docentes participantes deste estudo sugeriram diferentes modalidades de formação, tais como: cursos de capacitação acadêmica (Dc15,

Dc22 e Dc23), cursos de atualização (Dc20), cursos de curta duração (Dc29), encontros (Dc21) e a promoção de uma boa divulgação interna (Dc25).

Cavalcante e Schwertner (2021) identificam quatro modalidades de formação continuada: pós-graduações, cursos de curta duração (incluindo seminários, congressos, palestras, minicursos e oficinas), programas institucionais de formação docente e reflexão sobre a prática. Na verdade, diversos termos são empregados para se referir às modalidades de formação continuada dos docentes (Fávero e Pagliarin, 2021), conforme demonstrados a seguir.

Para Oliveira et al. (2023), a formação continuada dos docentes ocorre por meio de cursos e workshops promovidos pelas instituições. Araujo (2019) entende que essa formação deve ser mantida por meio de cursos, palestras e seminários. Silva (2023) observa que palestras e cursos de formação continuada são ações promovidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) para seus docentes. Contudo, Maia e Salle (2022) explicam que os cursos, eventos, treinamentos, seminários, debates, capacitações e oficinas integram um processo mais amplo de formação.

Magalhães Júnior e Cavaignac (2018) observam que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm utilizado palestras, seminários e semanas pedagógicas, entre outras iniciativas, para organizar processos permanentes de formação de seu corpo docente. No entanto, ressaltam que essas ações não devem ocorrer de forma isolada, mas sim articuladas a um processo de construção mais abrangente.

Um exemplo dessa prática foi visto no estudo de Poker et al. (2018), ao observar que a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, Campus de Marília/SP, oferece formação complementar na área da educação inclusiva por meio de palestras, cursos, oficinas e eventos. Outro exemplo, apresentado por Oliveira et al. (2023), refere-se à realização de

cursos, oficinas, seminários e palestras promovidos pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) como parte da implementação de sua política de formação docente na perspectiva do ensino inclusivo.

A sugestão de criação de um setor específico responsável pela organização e oferta de formações continuadas aos docentes foi apresentada pelo participante Dc25, com o objetivo de concretizar a implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Além disso, a disponibilização de recursos inclusivos (Dc25) e o apoio aos docentes e acadêmicos diante das dificuldades identificadas foram apontados como essenciais para o desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), segundo os participantes Dc25 e Dc28.

Essas sugestões encontram respaldo legal nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996). Especificamente, o Capítulo V, Artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e uma organização adaptada às suas necessidades.

No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), a existência de um setor específico, conforme sugerido pelo docente Dc25, tem sido atribuída aos núcleos de acessibilidade, que surgem como uma resposta institucional para fornecer apoio tanto aos docentes quanto aos acadêmicos nos aspectos educacional e social. A função primordial desses núcleos consiste em organizar ações institucionais que garantam a integração deste público-alvo da educação especial (PAEE) à vida acadêmica. Isso implica na promoção da acessibilidade nas IES e na eliminação de barreiras físicas, pedagógicas,

arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, em conformidade com as exigências legais de acessibilidade (BRASIL, 2011, 2023).

Por exemplo, os núcleos de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) promovem a inclusão de estudantes com deficiência por meio da oferta de recursos, tais como softwares assistivos, mobiliário adequado, materiais digitalizados, provas ampliadas, gravação de aulas, lupas de aumento e transporte adaptado para cadeirantes, o que facilita a permanência desses estudantes na universidade (Iniz e Silva, 2021). Além disso, esses núcleos atuam como espaços de suporte institucional, orientando os docentes quanto ao uso de recursos didáticos, tecnológicos e pedagógicos adaptados, bem como a métodos de ensino e avaliação adequados (Oliveira, 2021).

A obrigatoriedade da formação docente em educação inclusiva é reforçada pelos docentes Dc18, Dc26 e Dc31 como um aspecto essencial para a efetivação de políticas de formação nas IES, com o objetivo de desenvolver a consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. Essa ênfase corrobora os achados do estudo de Furlan et al. (2020), que identifica a consciência dos docentes sobre a necessidade de formação para a educação inclusiva, embora também relatem a exigência de que essa formação seja obrigatória.

Essa tem sido uma questão complexa, considerando os desafios específicos que precisam ser enfrentados na formação continuada, conforme apontado por Abdalla (2024). Entre esses desafios, destaca-se a oferta não obrigatória de ações formativas e o fato de a formação ser frequentemente tratada como secundária em relação às exigências de titulação.

Em relação ao primeiro desafio, Fávero e Pagliarin (2021) afirmam que a legislação brasileira atual não estabelece a obrigatoriedade de formação continuada para professores do magistério superior. Essa conclusão baseia-se em um estudo

que analisou legislações nacionais que sugerem a responsabilidade das instituições de educação superior federais em planejar e desenvolver ações de formação continuada para seus docentes. Os autores constataram que não há uma política ou programa formativo dessa natureza em âmbito nacional.

Segundo Fávero e Pagliarin (2021), perante as legislações vigentes, as Instituições de Ensino Superior devem implementar uma política de desenvolvimento de pessoas em nível de capacitações, abrangendo tanto docentes quanto técnico-administrativos. A responsabilidade pelo planejamento, desenvolvimento, conteúdos e metodologias dessas ações recai sobre cada instituição.

Não raramente, os termos "capacitação" e "formação" são utilizados como sinônimos (Fávero e Pagliarin, 2021). No entanto, é fundamental compreender a distinção entre esses conceitos. Segundo Fávero e Pagliarin (2021), a capacitação está associada a uma concepção tecnicista da educação, voltada para a qualificação profissional imediata e para a reprodução de práticas sem reflexão crítica sobre a ação pedagógica. Em contrapartida, a formação continuada é concebida como um processo amplo e complexo, que promove o protagonismo dos docentes e incentiva um movimento constante de (re)pensar as práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma cultura institucional de formação continuada. Essa diferenciação é fundamental para o estabelecimento de objetivos, estratégias e metas voltados à formação continuada de professores.

A Lei que regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004) contempla diversas dimensões institucionais, incluindo as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, bem como o aperfeiçoamento, o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho desses profissionais. Fávero e Pagliarin (2021) observam que os termos

capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento refletem uma ideologia tecnicista da educação, que prioriza a eficácia e a eficiência, de modo semelhante ao que ocorre na indústria e no comércio, onde o foco principal é o lucro. Assim, a ideia de formação pode ser empobrecida se for reduzida à mera aquisição de novas informações ou ao desenvolvimento de habilidades específicas.

O segundo desafio da formação continuada refere-se à sua subordinação às exigências de titulação. Fávero e Pagliarin (2021) destacam que a Lei nº 9.394/1996 não estabelece critérios para o ingresso na carreira do magistério superior além da apresentação de diploma de pós-graduação e da aprovação em seleção de provas e títulos. Contudo, programas de mestrado e doutorado priorizam a formação para a pesquisa em detrimento da formação docente. Dessa forma, os autores apontam que a ausência de políticas específicas para a formação docente no Ensino Superior reflete uma concepção da docência como um dom, sugerindo que o domínio do conteúdo seria suficiente para garantir a capacidade de ensinar, o que desvaloriza os saberes pedagógicos.

Na estratégia 13.9 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), que trata da formação continuada dos profissionais da educação superior, o foco recai sobre a formação inicial e continuada dos profissionais técnico-administrativos, sem contemplar os professores do magistério superior, conforme observam Fávero e Pagliarin (2021). Os autores consideram que o PNE não apresenta estratégias voltadas ao trabalho docente ou à formação necessária para acompanhar a expansão dos cursos e o aumento do número de alunos PAEE. Como resultado, o trabalho do professor é impactado, frequentemente de forma precarizada, já que os docentes precisam atender a um público maior em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de oferecer suporte individualizado aos alunos da educação especial. Diante desse

cenário, os autores defendem que a formação docente deve ser prioridade nas Instituições de Ensino Superior (IES), reconhecendo os professores como agentes do processo educativo.

Entretanto, na ausência de obrigatoriedade de formação continuada para professores do magistério superior, sem uma política ou programa formativo dessa natureza em âmbito nacional e considerando que a formação tem sido tratada como secundária diante das exigências de titulação, questiona-se como tornar obrigatória a formação continuada dos docentes do Ensino Superior, dada sua extrema relevância (Fávero e Pagliarin, 2021).

Autores recomendam que, inicialmente, é necessário fortalecer o movimento em prol de uma política nacional que direcione ações de formação continuada, sob responsabilidade das IES, abrangendo tanto os ocupantes de cargos técnico-administrativos quanto os docentes. Destaca-se a importância de considerar a natureza e a especificidade de cada cargo, pois docentes e técnico-administrativos apresentam demandas de trabalho e formação distintas (Fávero e Pagliarin, 2021).

Para dois docentes participantes do presente estudo, a implementação de políticas de formação docente nas IES, voltadas ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, se concretiza por meio da presença de formadores preparados e disponíveis (Dc12) e de formadores com deficiência (PcD), por terem maior propriedade sobre a temática (Dc31).

A especialização em educação inclusiva é considerada fundamental para aqueles responsáveis pelo planejamento e execução de cursos de formação continuada. Nesse contexto, Joca et al. (2023) enfatizam que, além do domínio teórico, é imprescindível que os formadores possuam experiências práticas alinhadas às propostas do programa de formação, visto

que a qualidade da formação continuada está intrinsecamente relacionada tanto ao conhecimento quanto à experiência dos professores formadores. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes, favorecendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Outro aspecto que merece atenção refere-se às características e à postura dos formadores, consideradas essenciais para assegurar a eficácia das metodologias utilizadas na formação. Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) salientam que é fundamental que os formadores apresentem características como empatia, humildade e a capacidade de criar ambientes seguros para a expressão dos participantes. Essas qualidades estabelecem um clima de confiança e respeito mútuo, favorecendo a troca de experiências e o aprendizado colaborativo.

A presença de formadores com deficiência (PcD) em cursos de formação continuada no ensino superior contribui de forma significativa para o processo formativo, ao trazer perspectivas e vivências que ampliam a compreensão dos docentes sobre os desafios enfrentados por pessoas com deficiência (PcD). Essa experiência direta enriquece as discussões, promove empatia e sensibilidade entre os participantes, além de servir como exemplo de inclusão e diversidade, desafiando estereótipos e incentivando uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre as práticas pedagógica.

Sobre as formas de concretizar a implementação de políticas de formação docente nas IES, voltadas ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, os docentes Dc12 e Dc25 informaram que isso ocorre por meio de ações permanentes sobre educação inclusiva e conscientização da diversidade na organização do trabalho docente nas instituições.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, estabelece diretrizes para os sistemas de ensino, visando garantir a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação, com ênfase na construção de um sistema educacional inclusivo. Essa formação deve abranger não apenas o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mas também conhecimentos específicos relacionados à gestão de um sistema educacional que atenda à diversidade, promovendo uma educação que contemple as necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência (Brasil, 2008). Dessa forma, a formação docente configura-se como um elemento central para a implementação de ações efetivas voltadas à educação inclusiva.

Maia e Salles (2022) enfatizam a necessidade de políticas públicas institucionais que sustentem ações em prol da inclusão, destacando que a mera existência de leis não é suficiente, mas que é necessário um suporte efetivo para sua implementação. Além disso, as autoras recomendam que a formação inicial não se restrinja apenas aos estudantes das licenciaturas, mas que os currículos dos cursos de graduação, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, integrem disciplinas cujos conteúdos abranjam a diversidade dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Poker et al. (2018) apontam que os professores universitários desejam que suas instituições promovam grupos de discussão sobre educação inclusiva nos ambientes acadêmicos, de modo a envolver toda a comunidade universitária na aquisição de conhecimentos por meio da troca de ideias e do envolvimento em projetos voltados para ações inclusivas. Nesse sentido, Antunes e Amorim (2020) identificam uma série de demandas formativas para os docentes em

exercício, que incluem palestras, cursos, capacitações, orientações, flexibilização curricular e suporte aos discentes. Melo e Freitas (2018) destacam que palestras e eventos são práticas recorrentes em processos formativos. Franco e Gomes (2020) também observam que palestras, seminários e oficinas com foco em temas relacionados à inclusão e acessibilidade têm sido implementados em diversas instituições de ensino superior como iniciativas de inclusão.

Entretanto, Schmit e Romanini (2020) alertam para a necessidade de uma abordagem mais sistemática, recomendando a implementação de formações regulares. Essas formações teriam como objetivo não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a conscientização dos docentes sobre barreiras atitudinais e estratégias para superá-las. Nesse contexto, Martins (2019) considera imprescindível um esforço organizado, com responsáveis designados no âmbito institucional, para desenvolver ações formativas voltadas ao preparo docente no que tange à educação inclusiva no Ensino Superior.

Para os docentes Dc14 e Dc23, a implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, voltadas ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, se concretiza quando a IES oferece incentivos à progressão funcional para os professores interessados em formação sobre educação inclusiva.

A sugestão apresentada converge com as respostas obtidas no estudo de Furlan et al. (2020), no qual um dos participantes destacou a necessidade de integrar essa proposta a um plano de valorização da carreira, argumentando que, na ausência desse suporte, poucos professores se engajariam. Outro participante desse estudo sugeriu que a criação de uma política que vincule a participação na formação docente à progressão na carreira aumentaria a probabilidade de envolvimento dos docentes.

Contudo, Welter et al. (2021) observam que, na prática, há uma carência de políticas educacionais consistentes que realmente valorizem a formação inicial e continuada dos docentes do Ensino Superior. De modo semelhante, Lucena et al. (2022) analisam com cautela a implementação de políticas que associam a formação docente à progressão na carreira, ao perceberem que a motivação dos profissionais pode ser estimulada por diversas estratégias, sendo a remuneração adequada uma condição mínima, mas não suficiente, para a valorização do trabalho docente.

Isso indica que, embora muitos associem incentivos apenas a questões salariais**,** existem outras formas significativas de estímulo, como infraestrutura adequada no ambiente de trabalho, disponibilização de materiais necessários para o desempenho das funções, oportunidades de crescimento profissional, estabilidade no emprego, diferenciação salarial e reconhecimento, dentro de um plano de carreira que incentive e possibilite a continuidade da formação docente (Lucena et al., 2022).

Missaki (2020) defende que deve haver investimento como forma de valorização das competências, experiências e conhecimentos dos professores, ao considerar que o principal objetivo da implementação de uma política educacional que vincule a formação continuada à progressão na carreira docente é promover o desenvolvimento organizacional por meio do melhor aproveitamento dos recursos humanos.

Para melhor entendimento sobre como funciona um plano de carreira no setor público, é necessário considerar inicialmente que este deve contemplar um conjunto normativo responsável pelo ingresso e ascensão dos servidores, incluindo a elevação do padrão remuneratório (Lucena et al., 2022). A progressão na carreira do magistério superior, conforme a Lei nº 12.772, de 28/12/2012, que regula o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal (Brasil, 2012), ocorre por meio da

progressão funcional, que se refere à elevação do servidor para um nível superior dentro da mesma classe (horizontal), e da promoção, que implica na transição para uma classe subsequente (vertical). As progressões e promoções podem ser solicitadas após dois anos da última progressão e são concedidas com base no mérito das atividades do docente, incluindo ensino, pesquisa, extensão e administração.

Lucena et al. (2022) ressaltam os incentivos à qualificação oferecidos ao corpo docente, cujas regras de afastamento são definidas por deliberações institucionais específicas. Dessa forma, existem incentivos para os docentes federais em relação à formação continuada, seja por meio de afastamento remunerado ou pela valorização na movimentação na carreira.

Retomando a questão levantada no início desta discussão, em que os docentes do presente estudo sugerem que o incentivo à progressão funcional para aqueles interessados na formação em educação inclusiva pode atuar como um mecanismo para a implementação de políticas de formação nas instituições de Ensino Superior, observa-se que essa estratégia deve ser considerada, devido ao seu potencial para resultar em um ambiente educacional mais inclusivo e motivador, contribuindo, assim, para a construção de uma cultura de valorização da educação e do magistério.

Outra sugestão apresentada por um dos docentes participantes do presente estudo (Dc8), em relação às formas pelas quais se pode concretizar a implementação de políticas de formação docente nas IES, refere-se à troca de experiências com profissionais de outras instituições. Tal sugestão está em consonância com os achados na literatura acadêmica.

Segundo Santos et al. (2024), a criação de redes de colaboração entre professores facilita a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados na prática pedagógica inclusiva. Essa perspectiva é corroborada por Magalhães Júnior e Cavaignac (2018), que enfatizam a

importância de reconhecer e legitimar os conhecimentos adquiridos por meio da experiência prática dos docentes. A valorização desses saberes é relevante para que não permaneçam restritos às vivências individuais, mas sejam compartilhados e disseminados na comunidade acadêmica. Além disso, a socialização desses saberes enriquece os processos de formação docente, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades do Ensino Superior.

Quando os saberes da ação pedagógica não são adequadamente compartilhados e mobilizados, os docentes tendem a reproduzir conhecimentos baseados unicamente em tradições e experiências passadas, sem uma reflexão crítica ou atualização teórica. Essa falta de socialização dos saberes pedagógicos compromete a qualidade da formação docente, perpetuando práticas educativas que podem não atender às demandas contemporâneas do ensino e da aprendizagem, conforme afirmam Magalhães Júnior e Cavaignac (2018).

A Academia ICE é um exemplo de como a colaboração entre instituições pode gerar um impacto significativo na atuação docente. Composta por docentes e pesquisadores de todo o Brasil, essa iniciativa tem como principal objetivo promover a troca de experiências em ensino, pesquisa e extensão, além de produzir conhecimento sobre temas comuns, como Empreendedorismo Social, Investimentos e Negócios de Impacto e Inovação Social (Academia ICE, s.d.). Até a última atualização, a rede contava com mais de 220 docentes engajados, provenientes de mais de 84 Instituições de Ensino Superior (IES) em todas as cinco regiões do país.

Os pilares de atuação da Academia ICE incluem o estímulo à produção de pesquisas e casos relacionados ao empreendedorismo de impacto, o apoio à criação de novas disciplinas e cursos, e a promoção de atividades de extensão que conectem os alunos à realidade local. Além disso, busca-se sistematizar e divulgar práticas acadêmicas, proporcionando

inspiração e engajamento entre os participantes (Academia ICE, s.d.). Por estes dados, entende-se que a sugestão do docente Dc8 é pertinente, pois alinha-se com as melhores práticas identificadas na literatura acadêmica sobre a importância da colaboração docente e da validação dos saberes práticos.

Para o Dc31, a implementação de políticas de formação docente nas instituições de Ensino Superior, voltadas ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, se concretiza mediante a promoção da interdisciplinaridade entre campos de saber, para uma formação docente mais ampla.

Um programa de formação continuada sobre educação inclusiva, fundamentado em uma abordagem interdisciplinar, é relevante para promover uma compreensão abrangente das diversas dimensões que envolvem os conhecimentos provenientes de diferentes áreas do saber, sejam elas de ordem prática, teórica ou ambas. Estudos recentes reconhecem a interdisciplinaridade como uma perspectiva que busca um novo sentido do ser na formação docente (Souza e Pinho, 2023).

A necessidade de superar a fragmentação do conhecimento evidencia a importância de novos modelos de formação docente, especialmente sob uma perspectiva interdisciplinar. Essa abordagem favorece o diálogo entre diferentes áreas, rompe com a lógica disciplinar, valoriza o trabalho colaborativo e coloca o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é essencial que os educadores adotem uma postura aberta, respeitosa e acolhedora (Souza e Pinho, 2023). Promover a interdisciplinaridade na formação docente enriquece a prática pedagógica e prepara os profissionais para os desafios da educação inclusiva contemporânea (Silva et al., 2024).

A sugestão do docente Dc21 para a efetivação de políticas de formação docente nas IES consiste na realização de reuniões entre professores para discutir casos relacionados às

necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos educadores.

Segundo Gomes et al. (2024), ao contrário do que muitos pensam, a formação do professor não se resume à acumulação de cursos ou à construção de um currículo extenso de capacitações e formações continuadas. Em vez disso, consiste em um processo contínuo e reflexivo, fundamentado em uma pedagogia colaborativa, a fim de que esses fundamentos sirvam de base para as práticas e ações pedagógicas, garantindo relevância concreta na vida dos estudantes.

Na experiência do Agrupamento de Escolas da Batalha (AEB, s.d.), durante reuniões de articulação, os docentes identificam a necessidade de implementar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, além de planejar intervenções específicas para atender aos alunos PAEE. Inicialmente, são identificados os fatores facilitadores e as barreiras presentes no contexto educacional, o que possibilita a construção de redes de apoio dinâmicas dentro do agrupamento.

Rosalen (2024) argumenta que nenhum curso de formação inicial ou continuada é suficiente para abranger todos os conhecimentos necessários para que um professor esteja plenamente capacitado a ensinar todos os seus alunos com qualidade. Nesse sentido, defende a ideia de parcerias entre dois ou mais profissionais como uma proposta viável para o atendimento aos alunos PAEE. Além disso, enfatiza a necessidade de uma prática educativa que promova a participação ativa de alunos e professores no reconhecimento das diferenças, por meio do trabalho reflexivo e da conscientização sobre atitudes em relação à diversidade.

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007), a educação inclusiva pressupõe a participação coletiva dos profissionais nas decisões referentes às demandas da sala de aula e da instituição. Os autores ressaltam que a possibilidade de o professor contar com

o apoio dos colegas e de outros profissionais para repensar as estratégias pedagógicas voltadas para o atendimento aos alunos PAEE, que compartilham características comuns em suas disciplinas, é fundamental para uma proposta educacional voltada à inclusão.

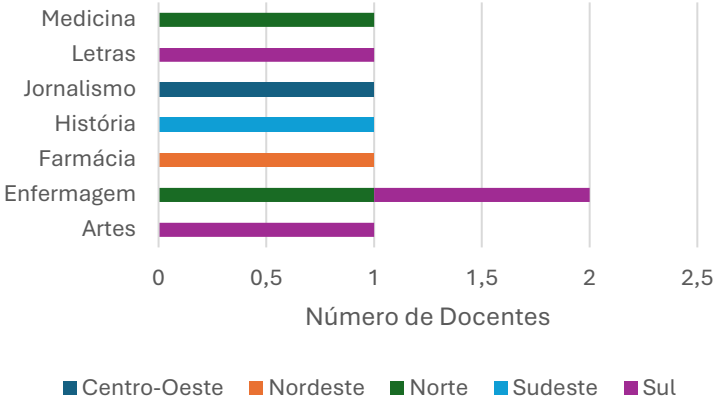
Por fim, a implementação de políticas de formação docente nas instituições de Ensino Superior, voltadas ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, se concretiza mediante adaptação dos espaços acadêmicos para acolher os alunos PAEE, conforme sugerido pelo docente Dc30.

Ferrari e Sekkel (2007) explicam que, para que a educação inclusiva possa avançar, é fundamental que a atitude de todos os envolvidos no processo educacional encontre espaço para acolhimento e transformação. Para os autores, a presença de pessoas com necessidades educacionais específicas no Ensino Superior representa um novo desafio, exigindo a construção de um ambiente inclusivo. Eles ainda orientam que essa construção não deve ocorrer por meio da padronização; ao contrário, deve ser baseada na experiência e no reconhecimento das diferenças.

A falta de clareza institucional em relação aos objetivos e à elegibilidade dos alunos resulta em limites indefinidos que se transformam em questões concretas na sala de aula. Isso tende a levar o professor, de maneira equivocada, a tratar o aluno com necessidades educacionais específicas de forma individualizada, o que fragiliza tanto o docente quanto o discente, por estarem sem suporte para a tomada de decisões. Ao trazer essa reflexão, os autores (Ferrari e Sekkel, 2007) defendem o direito desses alunos a condições adequadas para sua permanência e conclusão de sua formação, considerando suas limitações.

A fim de caracterizar os 25,81% (n=8) do total de respostas enviadas (n=31 100%), cujo foco está voltado para as Políticas Institucionais e Estruturas de Apoio (Categoria 2), como mecanismos de implementação de políticas de formação docente nas IES, segue sua distribuição geográfica por região e área de atuação profissional, conforme mostra o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Número de docentes por região e área de profissão cujas respostas versaram sobre Políticas Institucionais e Estruturas de Apoio (Categoria 2).



Fonte: a própria autora.

Dos docentes que abordaram Políticas Institucionais e Estruturas de Apoio (Categoria 2) como mecanismos para a implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, 25,81% (n=8) foram identificados. Destes, três são da região Sul (Letras, Enfermagem e Artes), um do Sudeste (História), um do Nordeste (Farmácia), dois do Norte (Enfermagem e Medicina) e um do Centro-Oeste (Jornalismo).

O Dc5 (Letras/Sul/18) sugere uma série de mecanismos para a implementação de políticas de formação docente na promoção do aprimoramento da consciência e sensibilidade dos docentes

para o atendimento aos alunos PAEE. Entre esses mecanismos, destaca-se uma gestão universitária voltada para o atendimento inclusivo e uma coordenadoria de acessibilidade forte e atuante como meios para promover um ambiente mais inclusivo.

Em relação à gestão universitária, essa afirmação é corroborada por Ribeiro, Freitas e Ausec (2022), ao mencionarem que as implicações dos aspectos político-administrativos e pedagógicos institucionais no processo de formação do aluno com deficiência no Ensino Superior não podem ser discutidas sem o envolvimento de diferentes instâncias institucionais.

Nesse contexto, Poker et al. (2018) enfatizam que a comunidade universitária, especialmente os gestores, enfrenta o desafio de implantar uma política inclusiva na instituição. Para que essa política seja efetiva, é fundamental estabelecer grupos de discussão sobre inclusão nos ambientes acadêmicos, envolvendo toda a comunidade universitária — professores, alunos, funcionários e gestores. Essa abordagem colaborativa promove a conscientização sobre a inclusão e contribui para a construção de um espaço acadêmico mais democrático e acessível.

No que concerne à sugestão de uma coordenadoria de acessibilidade forte e atuante na IES (Instituição de Ensino Superior), é pertinente considerar a função dos núcleos e/ou comitês de acessibilidade nessas instituições. A atuação dessas coordenadorias é caracterizada por uma atitude proativa no setor universitário, que abrange diversas responsabilidades. Elas são responsáveis por coordenar, acompanhar e orientar os estudantes PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) nas universidades, além de planejar ações de acessibilidade e realizar formação para professores e servidores. Outro aspecto importante é a articulação de parcerias e o acompanhamento do cadastro desses estudantes, bem como a supervisão das atividades dos intérpretes de Libras. Essas funções, conforme

destacam Ciantelli e Leite (2016), são fundamentais para garantir um ambiente acadêmico inclusivo e acessível.

Neste sentido, em continuidade às funções da coordenadoria de acessibilidade nas IES, Ciantelli e Leite (2016) orientam que, para que esta coordenação seja forte e atuante, é fundamental que o coordenador do núcleo viabilize ações de acessibilidade em todas as dimensões da universidade. Isso implica atender às necessidades dos estudantes com deficiência, visando à remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais.

Por sua vez, o docente Dc10 (Jornalismo/Centro-Oeste/7) enfatiza a importância de remover barreiras de comunicação e de garantir o acesso a diferentes tipos de conteúdo relevantes para os processos de ensino-aprendizagem. Ademais, destaca a necessidade de manter o interesse dos estudantes em dialogar, refletir e aprender. Esses mecanismos podem contribuir para a implementação de políticas de formação docente que promovam o desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos educadores, aspectos essenciais para o atendimento aos alunos PAEE.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 9050/2004 (ABNT, 2004), a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos é abordada com foco na eliminação de barreiras físicas. Essa eliminação é preconizada em documentos legais que regulam a educação especial e o atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial (PAEE). O Decreto n° 7.611/2011, por exemplo, estabelece no §2° do art. 5º a necessidade de estruturar núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (Brasil, 2011).

Complementarmente, o documento orientador do programa Incluir: acessibilidade na educação superior (Brasil, 2013) determina que os núcleos de acessibilidade nas universidades federais devem ser responsáveis pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica. Isso envolve a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. O mesmo documento define que 'barreiras' constituem qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a possibilidade de comunicação ou acesso à informação.

Nesse contexto, Iacono et al. (2023) ressaltam que a partir da Portaria nº 3.284/2003 (Brasil, 2003), que trouxe instruções sobre o credenciamento das Instituições de Educação Superior (IESs) e o reconhecimento de seus cursos, houve uma crescente atenção à acessibilidade. Essa portaria condicionou aspectos relacionados à infraestrutura, equipamentos e serviços às necessidades das pessoas com deficiência (PcD). Como resultado, as IESs começaram a demonstrar maior atenção na eliminação de barreiras arquitetônicas para pessoas com deficiência física e na disponibilização de equipamentos e tecnologias da informação para deficientes visuais, além de apoio didático para surdos.

Ciantelli e Leite (2016) conduziram um estudo sobre as ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em favor da participação das pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A pesquisa envolveu a análise de coordenadores dos núcleos das IFES beneficiadas pelo Programa Incluir, com o objetivo de traçar o perfil desses núcleos e verificar as ações relacionadas à estrutura física, humana e técnica para a remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais.

Diversos problemas foram identificados, como a utilização de métodos inadequados por parte dos professores, a falta de atendimento às necessidades específicas dos estudantes, a demora na adaptação dos materiais didáticos, a ausência de tecnologias assistivas e a falta de intérpretes nas universidades. Para aprofundar a análise da situação, Ciantelli e Leite (2016) enviaram um questionário a 55 núcleos de acessibilidade, dos quais apenas 17 retornaram com respostas. A partir da análise das respostas obtidas, as pesquisadoras concluíram que há uma necessidade urgente de ampliação da oferta de cursos formativos à comunidade acadêmica, uma vez que existe resistência às adaptações necessárias. Essa resistência demanda um esforço considerável para a remoção de barreiras metodológicas e atitudinais.

Além disso, Ciantelli e Leite (2016) abordam a questão da falta de acesso ao material didático e sugerem que a entrega antecipada do conteúdo que os professores utilizarão em suas aulas é uma medida eficaz. Essa prática permitiria que o núcleo de acessibilidade adaptasse o material e o entregasse ao estudante em tempo hábil. Para que isso ocorra, é imprescindível uma ação colaborativa entre o núcleo e os docentes; assim, os professores devem ser informados com antecedência sobre a matrícula do aluno e suas necessidades educacionais, evitando que se deparem com essa nova demanda apenas no primeiro dia de aula.

Nesse contexto, as autoras observam que, apesar das tentativas de atuação, os núcleos de acessibilidade frequentemente não possuem voz suficiente para influenciar ações pró-inclusão. Como alternativa, elas sugerem a transformação desses núcleos em coordenadorias de acessibilidade, conferindo-lhes maior autonomia e representatividade na esfera administrativa da universidade (Ciantelli e Leite, 2016).

O estudo também evidencia a necessidade de um

investimento mais significativo por parte das universidades em ações de acessibilidade realizadas pelos núcleos. Esse investimento deve abranger todos os segmentos da comunidade acadêmica — estudantes, docentes e técnico-administrativos — por meio da oferta de ações de sensibilização. Tais ações são essenciais para promover informação, conhecimento e conscientização sobre os dispositivos legais e políticas relacionadas à remoção das barreiras, visando uma educação menos excludente (Ciantelli e Leite, 2016).

Por fim, a remoção das barreiras de comunicação e acesso aos diversos tipos de conteúdo é uma estratégia fundamental para que as Instituições de Ensino Superior (IES) promovam a consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). A implementação de políticas de formação docente deve ser acompanhada por ações concretas que visem à eliminação dessas barreiras.

No que concerne à necessidade de manter o interesse dos estudantes em dialogar, refletir e aprender, ainda sugerido pelo Dc10 (Jornalismo/Centro-Oeste/7) como meio para concretizar a implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, Rosalen (2024) corrobora essa perspectiva. Em seu estudo, a pesquisadora evidencia que manter o interesse dos alunos que compõem o PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) em dialogar, refletir e aprender é um objetivo fundamental. Rosalen (2024) destaca que um dos docentes participantes do seu estudo sugeriu que os professores deveriam se interessar mais, participar ativamente da interação com seus alunos e desenvolver uma empatia maior em relação a esse público-alvo da educação especial no Ensino Superior. Além disso, esse docente enfatizou a importância de uma postura de acolhimento e diálogo por parte da instituição. Essa necessidade de acolhimento é relevante, pois o diálogo adquire significado quando os sujeitos envolvidos não apenas

preservam sua identidade, mas também a defendem (Rosalen, 2024).

Dentre os mecanismos de implementação de políticas de formação docente que devem estar presentes nas instituições de Ensino Superior, para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, Dc13 (História/Sudeste/24) sugere a oferta de monitoria voltada para os estudantes com necessidades específicas.

Segundo o Guia para Monitor de Aluno PCD da Universidade Federal do Pará (UFPA, 2018, p. 4), a prática da monitoria se define como o processo pelo qual alunos dos cursos de graduação atuam na condição de monitores, auxiliando alunos com deficiência na situação de ensino-aprendizagem orientada e na adaptação de materiais para esses estudantes. O objetivo da monitoria, conforme destacado por Vieira, De Carvalho e Rabelo (2017), é que o monitor auxilie o aluno PAEE por meio de condições que viabilizem sua inclusão e permanência no Ensino Superior. Isso inclui acessibilizar o material didático, acompanhar o discente na sala de aula, realizar audiodescrições de cenas e imagens, além de colaborar na promoção de espaços de formação com os graduandos na área de educação especial e na identificação das demandas de apoio especializado junto à equipe de coordenação do núcleo de acessibilidade da instituição.

A participação na monitoria como apoio ao PAEE requer uma formação inicial com informações básicas, assim como a participação em grupos de estudos e a continuidade em cursos de formação disponibilizados pelo núcleo de acessibilidade e inclusão da instituição (Vieira, De Carvalho e Rabelo, 2017). Essa formação é essencial para que os monitores desenvolvam competências que lhes permitam atender adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência.

A atuação dos monitores apoiadores no contexto de práticas inclusivas tem se mostrado relevante para promover a

efetivação de políticas de ações afirmativas na instituição. Ao mesmo tempo, essa experiência enriquece a formação do monitor no aprofundamento teórico-prático da educação inclusiva no Ensino Superior (Vieira, De Carvalho e Rabelo, 2017).

Ribeiro, Freitas e Ausec (2022) compartilham a experiência obtida na elaboração e implementação do serviço de monitoria em educação especial pelo núcleo de acessibilidade da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A partir dos dados obtidos com cinco monitoras dos cursos de Psicologia e Pedagogia e seis monitorandos universitários PAEE matriculados nesta instituição, foram implementadas estratégias variadas. Essas estratégias incluíram a organização de hábitos de estudo, comunicação com professores e colegas, além do conhecimento das normas, espaços e serviços da universidade. Entre os resultados obtidos, os autores destacam os feedbacks positivos fornecidos pelos monitorandos e pelas monitoras, bem como os desempenhos dos primeiros na resolução dos problemas que inicialmente os levaram a procurar as monitoras. Por esses dados, os autores consideram que a monitoria para o atendimento ao PAEE pode ser considerada um dos recursos essenciais para o atendimento educacional especial no Ensino Superior.

A contribuição do Dc16 (Enfermagem/Sul/9) vem propor que a universidade mapeie as principais necessidades dos estudantes acompanhados, com base no seu histórico, visando desenvolver competências docentes específicas para o atendimento a essas demandas. Segundo o Dc16, tais mecanismos podem ser benéficos para a implementação de políticas de formação docente que devem estar presentes nas instituições de Ensino Superior, a fim de aprimorar a consciência e sensibilidade dos professores para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE.

Esta sugestão quanto ao mapeamento das necessidades

dos estudantes PAEE é pertinente, especialmente ao considerar que, conforme Cabral (2017), a maioria das universidades não dispõe de um mapeamento eficaz sobre o ingresso e a permanência desses estudantes. O autor destaca que, ao refletir sobre a representatividade desse alunado em relação ao número total de matrículas no Ensino Superior, é possível perceber a invisibilidade que essa população enfrenta dentro da instituição como um todo.

Em uma revisão integrativa da literatura nacional sobre inclusão no Ensino Superior, Cabral (2017) observa que as dificuldades em realizar e manter um mapeamento eficaz do PAEE podem trazer impactos negativos significativos na promoção de políticas institucionais mais efetivas para acolhida e permanência desses alunos. Essa questão é corroborada pelo estudo de Reis e Glat (2018), cujo objetivo foi discutir o mapeamento e o perfil de estudantes com deficiência matriculados em uma instituição pública de Ensino Superior no estado do Amazonas. Os resultados indicaram a necessidade de institucionalizar a política de inclusão na instituição, bem como de planejar ações que contemplem a identificação dos estudantes com deficiência ingressantes na universidade.

Dentre as ações institucionais para garantir o acesso e as condições necessárias para a permanência dos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas (NEE), Lourenço e Battistella (2018) reforçam a importância de estabelecer estratégias eficazes para a identificação e o mapeamento desse público-alvo da educação especial (PAEE). A manutenção de um banco atualizado sobre os estudantes PAEE amplia a viabilidade de se obter parâmetros para o dimensionamento e, consequentemente, para o planejamento mais adequado e efetivo das políticas institucionais. Isso favorece, por exemplo, a atuação dos núcleos de acessibilidade. Além disso, a atualização constante desse banco de dados contribui para reunir subsídios que orientem os docentes na

adoção de práticas pedagógicas inclusivas (Cabral, 2017).

O Dc25 (Artes/Sul/22) sugere a implementação de um sistema de autodeclaração para estudantes com condições neurodiversas ou deficiências que dificultem sua aprendizagem e, nestes casos, que os professores sejam informados dessas situações. Propõe também que as instituições de Ensino Superior trabalhem com campanhas de conscientização sobre a temática da educação inclusiva. Desta forma, entende que tais mecanismos podem ser incorporados à implementação de políticas de formação docente, com o objetivo de promover o aprimoramento da consciência e sensibilidade dos docentes para o atendimento aos alunos PAEE.

A questão da autodeclaração é discutida por Melo e Araújo (2018), com base nas observações feitas pela Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Apesar da presença da CAENE e de outros setores dedicados ao suporte de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), a instituição ainda enfrenta desafios significativos em relação à adesão dos discentes à autodeclaração de suas condições que geram a necessidade educacional específica. Essa baixa frequência na autodeclaração tem sido uma constante nas universidades, conforme evidenciado no estudo de Martins, Leite e Ciantelli (2018).

Neste contexto, Lourenço e Battistella (2018) afirmam que muitos alunos optam por não serem reconhecidos devido a questões de preconceito e estigmas ainda presentes no ambiente educacional. Leite, Cabral e Ciantelli (2024) complementam essa discussão ao observar que a autodeclaração não é meramente um procedimento administrativo, mas um fenômeno complexo inserido em um contexto social e histórico marcado por estigmas e preconceitos.

Melo e Araújo (2018) explicam que muitos estudantes com NEE, especialmente aqueles que apresentam transtornos mentais, transtornos do espectro autista, deficiência intelectual e transtornos específicos de aprendizagem, podem sentir-se constrangidos ou receosos ao expor suas deficiências ou necessidades educacionais. Em algumas situações, essa demanda só é identificada após indicação de colegas ou professores, frequentemente em decorrência de incidentes atípicos ocorridos em sala de aula. Além disso, muitos estudantes com NEE optam por não buscar apoio ou solicitam que sua condição permaneça em sigilo nos registros institucionais. A ausência de documentação formal impede que esses estudantes recebam o atendimento a que têm direito.

A autodeclaração implica um processo subjetivo intricado, no qual os estudantes enfrentam a necessidade de se reconhecerem como pessoas com deficiência em ambientes onde a compreensão dessa condição é frequentemente inconsistente ou limitada. Esse reconhecimento pessoal pode ser desafiador, pois envolve a exposição de aspectos íntimos da identidade dos indivíduos, que muitas vezes estão imersos em um contexto social de discriminação e desinformação (Leite, Cabral e Ciantelli, 2024). Os autores analisam ainda que esse processo pode revelar informações distorcidas e preconceitos internalizados ao longo da vida dos estudantes, resultando em sentimentos de negação ou até mesmo em uma escolha deliberada pelo anonimato (Leite, Cabral e Ciantelli, 2024).

Pereira e Rebelo (2022) identificam outro fator que pode contribuir para a relutância dos estudantes em se autodeclararem como público-alvo da educação especial (PAEE): a carência de estruturas institucionais adequadas, que compromete a efetividade das políticas de inclusão. Segundo os autores, a ausência de suporte apropriado pode acarretar em muitas dificuldades para esses estudantes, levando-os a evitar a autodeclaração de suas necessidades, diante do receio de

agravamento de sua situação ao serem identificados. Pereira e Rebelo (2022) atribuem tal problemática a uma herança histórica de práticas segregatícias e à persistente insuficiência de recursos e estruturas nas instituições de ensino.

A realidade atual do Ensino Superior brasileiro exige a elaboração de políticas públicas que promovam práticas institucionais inclusivas e equitativas, de modo a proporcionar aos estudantes PAEE um ambiente seguro para a autodeclaração. Além disso, conforme destacam Lourenço e Battistella (2018), as questões relativas ao preconceito que permeiam a experiência desses estudantes devem ser enfrentadas cotidianamente no âmbito do Ensino Superior, uma vez que somente por meio desse enfrentamento será possível garantir que se sintam mais seguros para expor suas necessidades e reivindicar seus direitos, assegurando, assim, sua participação plena.

No que concerne à comunicação aos docentes acerca da presença de estudantes com condições neurodiversas ou deficiências, conforme mencionado no Dc25, Ferrari e Sekkel (2007) observam que a ausência de informações sobre esses discentes, tanto por parte da instituição quanto dos professores, pode ocasionar situações constrangedoras no ambiente educacional. Em diversas situações, os docentes se veem desafiados a buscar estratégias pedagógicas específicas visando à melhor inclusão e atendimento desse público; contudo, tal iniciativa depende, fundamentalmente, do ato de autodeclaração por parte dos próprios estudantes.

À luz do exposto, compreende-se a autodeclaração como um ato significativo, capaz de influenciar a trajetória acadêmica dos sujeitos, suas dinâmicas de interação social e a constituição de sua autoimagem no contexto universitário. Não obstante, tal prática revela-se potencialmente útil para o delineamento de estratégias e metas direcionadas à prevenção do insucesso acadêmico, bem como para a oferta de suporte específico

adequado às necessidades identificadas (Leite, Cabral e Ciantelli, 2024).

As campanhas de conscientização sobre a temática da educação inclusiva são essenciais para estudantes universitários que são PAEE e sua importância pode ser evidenciada em diversos aspectos discutidos em artigos científicos recentes. Um exemplo disso é a iniciativa do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifespa), que promove campanhas educativas de sensibilização e orientação sobre os princípios inclusivos e os direitos das pessoas com deficiência (Vieira, De Carvalho e Rabelo, 2017).

Outra iniciativa relevante é a campanha da inclusão da PUCPR: acolher, cuidar & incluir (PUCPR, 2023), tradicionalmente realizada no mês de abril. Essa campanha visa reforçar os temas relacionados à educação inclusiva e à diversidade humana por meio de ações de sensibilização, formação, vivências e trocas. Em 2023, a campanha da inclusão buscou inspirar estudantes, docentes e colaboradores a promoverem cuidado, acolhimento e inclusão em todos os espaços da PUCPR. A conscientização promovida por essas campanhas influenciou positivamente a formulação de políticas institucionais voltadas à garantia da acessibilidade e da inclusão no ambiente acadêmico.

Já a falta de sensibilização por parte de alguns estudantes universitários e servidores, no que se refere à acessibilidade dos espaços físicos, pode acarretar impactos significativos para os estudantes PAEE, conforme evidenciado no estudo de Almeida et al. (2017). Situações que vão desde veículos estacionados em frente às vias de acesso destinadas a pessoas com deficiência até corredores de salas de aula obstruídos por cadeiras e outros objetos dificultam a mobilidade de discentes com deficiência física e visual. Diante dessa realidade, os autores enfatizam a importância da implementação de campanhas educativas e da

elaboração de materiais informativos, como cartilhas e folders, com o objetivo de promover a disseminação do conhecimento sobre inclusão no ambiente universitário e sensibilizar a comunidade acadêmica.

A proposta apresentada pelo docente Dc28 (Enfermagem/Norte/8) para a implementação de políticas de formação docente, com o objetivo de promover o aprimoramento da consciência e da sensibilidade dos professores no atendimento aos estudantes PAEE, fundamenta-se na criação de um sistema de acolhimento envolvendo docentes e discentes da instituição. Nesse sentido, Tomelin et al. (2018) argumentam que políticas isoladas são insuficientes para promover mudanças relevantes na inclusão educacional. Para ilustrar essa questão, os autores destacam um aspecto relevante das ações do Núcleo de Apoio ao Discente e Docente (NADD): o trabalho de sensibilização junto aos colegas de turma, cujo objetivo é desmistificar a deficiência e combater preconceitos, reconhecendo aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas (NEE) como sujeitos de desejos e expectativas. Os resultados obtidos têm evidenciado que práticas de acolhimento dessa natureza provocam impacto emocional significativo nos estudantes atendidos, promovendo a inclusão atitudinal por meio do acolhimento. Além disso, tais iniciativas refletem uma formação humana integrada, pautada nos princípios dos direitos humanos e da cidadania.

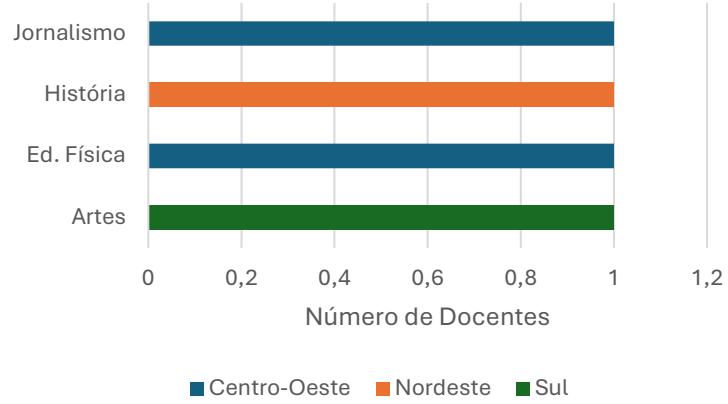
A última sugestão para a implementação de políticas de formação docente nas instituições de Ensino Superior, com o objetivo de desenvolver a consciência e a sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE, foi apresentada pelos docentes Dc19 (Farmácia/Nordeste/23) e Dc30 (Medicina/Norte/34), que destacaram, respectivamente, a importância da adequação infraestrutural e da adaptação dos espaços acadêmicos. Poker et al. (2018) corroboram essa

perspectiva ao enfatizarem a necessidade de uma mudança no *modus operandi* das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente no que diz respeito à infraestrutura.

Sobre essa questão, Siqueira e Santana (2010) relatam experiências de docentes que, ao se depararem com estudantes com deficiência, realizaram diversas adequações relacionadas à acessibilidade. Entre essas ações, destacam-se mudanças no acesso à literatura de apoio das disciplinas e no acompanhamento das aulas. Nesse sentido, Nogueira e Nogueira (2014) corroboram a necessidade de que as pessoas com deficiência disponham de condições específicas para a aprendizagem, ressaltando a importância de os professores criarem ambientes de estudo mais adequados nas salas de aula, bem como o papel fundamental dos núcleos de acessibilidade das Instituições de Ensino Superior na implementação da acessibilidade em todos os espaços e ambientes universitários.

Do total de 31 respostas enviadas pelos docentes participantes deste estudo, 12,90% (n=04) focaram na Conscientização e Mudança Cultural (Categoria 3) como mecanismos de implementação de políticas de formação docente nas IES. A distribuição geográfica por região e área de atuação profissional destes docentes, pode ser visualizada conforme mostra o Gráfico 19.

Gráfico 19 – Número de docentes por região e área de profissão cujas respostas versaram sobre Conscientização e Mudança Cultural (Categoria 3).



Fonte: a própria autora.

A análise da distribuição dos docentes por região e área de atuação profissional revela que: da região Sul, houve a contribuição de um docente na área de Artes; na região Nordeste, participou um docente na área de História; e por fim, da região Centro-Oeste, contribuíram dois docentes, sendo um docente de Jornalismo e outro em Educação Física.

Como mecanismo de implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, o docente Dc4 (Jornalismo/Centro-Oeste/21) destaca a importância da aplicação prática das recomendações em cursos, ressaltando que as especificidades do tema suscitam muitas dúvidas. Dessa forma, o docente espera promover a conscientização e a sensibilização dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE.

Os cursos de formação em educação inclusiva para docentes do Ensino Superior têm sido objeto de críticas, seja pelo foco limitado nas formações (Poker et al., 2018), pela insuficiência na formação pedagógica para atender às

demandas educacionais contemporâneas (Dias e Branco, 2022), pela desconexão entre teoria e prática (Camilo e Silva, 2018), pela fragilidade na formação contínua (Lopes, Radetzke e Güllich, 2024) ou pela inadequação da formação pedagógica dos docentes, inclusive daqueles que formam professores (Magalhães Júnior e Cavaignac, 2018).

Um estudo realizado por Poker et al. (2018) investigou a participação dos docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/SP em formações sobre educação inclusiva. Dos professores entrevistados, 33% relataram ter participado de alguma formação, seja por meio de palestras, cursos, oficinas ou eventos. Ao analisarem os conhecimentos abordados nessas iniciativas formativas, os docentes indicaram que, em sua maioria, o foco esteve nos aspectos legais, filosóficos e conceituais relacionados à educação inclusiva. Segundo os participantes, essa abordagem revelou-se limitada, uma vez que não foram discutidos temas essenciais à prática pedagógica, nem oferecidos conhecimentos sobre as necessidades educacionais dos alunos PAEE. Essa constatação aponta para a necessidade de reestruturação na proposta formativa, visando uma integração entre teoria e prática no contexto da educação inclusiva.

Camilo e Silva (2018) corroboram essa ideia ao afirmarem que o professor deve ser formado de maneira a mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências por meio de ação e reflexão teórico-prática contínuas, constituindo assim sua práxis profissional. Nesse sentido, Maia e Salles (2022) consideram a relação entre teoria e prática como um dos fatores determinantes para a constituição e aprimoramento da práxis docente. Oliveira et al. (2016) defendem que o preparo docente para atuar como agentes de transformação social deve contemplar um ensino demonstrado na prática, especialmente no que diz respeito ao acolhimento de indivíduos com necessidades educacionais específicas.

Lopes, Radetzke e Güllich (2024) destacam a importância de processos avaliativos para identificar disparidades nos discursos presentes nos cursos de formação continuada, promovendo discussões construtivas e a exploração de novas práticas no Ensino Superior. Reconhecer essas lacunas nas percepções e experiências docentes é essencial para fomentar um diálogo produtivo, capaz de impulsionar inovações pedagógicas e aprimorar as práticas educacionais. Dessa forma, tais discussões contribuem para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores e para a construção de um Ensino Superior mais inclusivo, eficaz e alinhado às demandas contemporâneas.

Para o Dc6 (Educação Física/Centro-Oeste/10), um dos meios para a implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, visando ao desenvolvimento da consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE, consiste na convivência com pessoas com deficiência (PcD) e na promoção do debate anticapacitista.

O discurso presente nas políticas públicas de inclusão, segundo o qual todos se beneficiam da convivência com a diversidade, fundamenta-se em aspectos filosóficos vinculados aos princípios e valores que estruturam a sociedade, como a ordem, o respeito às leis e a busca pela harmonia social. Contudo, o contexto histórico contemporâneo revela uma contradição: apesar de avanços e conquistas sociais, persistem restrições de direitos, inclusive o direito à diferença, como apontam Costa e Pieczkowski (2020).

Magalhães (2022) observa que, historicamente, as diferenças entre os seres humanos têm motivado processos de exclusão e variadas formas de segregação. Atitudes como medo, aversão e preconceito diante do que é considerado imperfeito têm gerado resistência à presença e à convivência com a deficiência.

Costa e Pieczkowski (2020) identificam que a presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior impulsiona avanços em acessibilidade e inclusão, ao mesmo tempo em que revela tensões e desafios institucionais. As autoras destacam que gestores são levados a repensar prioridades e reorganizar espaços e tempos institucionais, reconhecendo a pluralidade e complexidade do conceito de inclusão, o que gera inquietações. O estudo conclui que as principais barreiras enfrentadas são atitudinais, especialmente por parte dos servidores das instituições, o que limita o processo de inclusão desses estudantes (Costa e Pieczkowski, 2020; Magalhães, 2022).

O conceito de barreiras atitudinais, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), refere-se a atitudes ou comportamentos que impedem ou dificultam a participação social da pessoa com deficiência (PcD) em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Essas barreiras manifestam-se por meio de preconceitos e estigmas, frequentemente baseados em concepções sociais e individuais que qualificam as pessoas PcD como incapazes, inferiores, deficitárias ou defeituosas, entre outros (Magalhães, 2022). Tais atitudes sustentam práticas capacitistas, estruturadas cultural e institucionalmente, e estão associadas ao modelo médico da deficiência, que reduz a PcD ao seu aspecto corporal, enfatizando a lesão e o distanciamento das normas de referência (Soares e Ribeiro, 2023).

Considerando que as barreiras atitudinais são potencializadas, sobretudo, por concepções sobre a deficiência que se configuram no campo das impossibilidades, Magalhães (2022) adverte que os profissionais devem estar cientes de que suas condutas são influenciadas por essas concepções, as quais podem incluir ou excluir grupos sociais. Nesse sentido, Paiva e Gesser (2023) também alertam que a estrutura capacitista em que as universidades estão inseridas, especialmente diante da

ausência dos aparatos de acessibilidade necessários, representa uma barreira constante à inserção de pessoas PcD.

Soares e Ribeiro (2023) afirmam que novas legislações e políticas públicas devem ser direcionadas à desconstrução da visão capacitista que hierarquiza as pessoas conforme a funcionalidade de seus corpos. Magalhães (2022) defende que o movimento em prol da adoção de políticas de educação inclusiva contribui para a redução das desigualdades educacionais e garante o acesso à educação para todas as pessoas nas Instituições de Educação Superior (IES).

Remover as barreiras atitudinais por meio do combate ao capacitismo institucional é indispensável para que as instituições de ensino desempenhem efetivamente seu papel na configuração de uma sociedade democrática, pautada por relações paritárias e participativas. Para tanto, recomenda-se a oferta de cursos de formação para os servidores que atuam diretamente no atendimento às demandas da educação especial, com o objetivo de sensibilizá-los para mudanças atitudinais (Magalhães, 2022).

Além disso, para transpor as barreiras atitudinais e garantir a permanência dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), é necessário repensar os recursos pedagógicos, bem como disponibilizar informações sobre acessibilidade e inclusão à comunidade acadêmica, à equipe técnico-administrativa e aos professores, integrando-as ao Projeto Pedagógico das Instituições (Magalhães, 2022).

O estudo doutoral de Magalhães (2022) teve como objetivo investigar as concepções dos servidores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sobre a deficiência, a partir da participação em um curso de formação continuada voltado à sensibilização para questões de acessibilidade e inclusão no Ensino Superior. Observou-se que o curso contribuiu para a ressignificação da temática da deficiência sob uma perspectiva anticapacitista. Os servidores passaram a reconhecer as

barreiras atitudinais como impedimentos significativos à inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na UFRRJ, demonstrando maior consciência e segurança ao lidar com essas situações em razão da formação recebida. Assim, os resultados confirmaram a hipótese de que formações continuadas são estratégias eficazes para transpor barreiras atitudinais que limitam a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Entre outras formas que constituem em mecanismos viáveis para a implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, a fim de despertar a consciência e a sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, o docente Dc24 (História/Nordeste/30) propõe a criação de temas e linguagens que se aproximem dos estudantes de educação especial, como seminários em favelas e bairros populares sobre questões relevantes para a melhoria da comunidade. Neste contexto, o docente enfatiza a importância de incorporar os moradores como protagonistas da memória local e de levar o professor universitário a sair de sua zona de conforto.

A sugestão do docente Dc24 propõe que professores e alunos desenvolvam temas e linguagens alinhados ao contexto do público-alvo da educação especial (PAEE), especialmente residentes de favelas e bairros populares. A apresentação de seminários sobre questões relevantes para essas comunidades possibilita a participação dos moradores, que contribuem com suas memórias e histórias de vida, enriquecendo o processo educativo ao integrar experiências locais ao ambiente acadêmico. Essa prática favorece a formação de professores mais sensíveis e preparados para atender à diversidade em sala de aula, além de promover um espaço de diálogo fundamental para a educação inclusiva, valorizando as vozes e experiências locais e tornando o ambiente mais acolhedor para todos. Assim, a formação docente se consolida como um espaço de

aprendizado mútuo, capaz de promover transformações acadêmicas e sociais. Essa proposta encontra respaldo na literatura, conforme o estudo de Abrantes (2024), que aborda as interlocuções entre a favela e a deficiência, propondo uma reflexão crítica sobre a compreensão da deficiência em contextos sociais específicos. O autor destaca como as experiências das pessoas com deficiência nas favelas são moldadas pelas condições socioeconômicas, pela infraestrutura disponível e pelas narrativas construídas nesses territórios.

Para Abrantes (2024), no contexto da favela, a deficiência não deve ser compreendida apenas como uma condição marcada pela falta, mas também como uma construção permeada por uma rede afetiva presente na dinâmica comunitária desses espaços. Para ilustrar essa construção social da deficiência, o autor apresenta exemplos concretos, como a colaboração entre vizinhos que auxiliam uma pessoa cadeirante a transitar por ambientes urbanos desafiadores, removendo obstáculos e facilitando sua mobilidade. Além disso, destaca o empenho dos estudantes em aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para se comunicarem de forma efetiva com seus colegas surdos.

Nesse mesmo contexto, Silva (2023) discute a colaboração entre universidades e organizações comunitárias em favelas, destacando o programa Fala Roça e o evento Desenrola Rocinha, que reuniu 20 moradores universitários para debater desafios no acesso e permanência em universidades públicas, especialmente relacionados a deficiências e mobilidade reduzida.

Entre as dificuldades apontadas, destacam-se as barreiras arquitetônicas, a falta de acessibilidade, a discriminação, o desconhecimento de bolsas e ações afirmativas, as limitações no acesso à refeição gratuita, as barreiras linguísticas, a incompatibilidade de horários com obrigações laborais e a burocracia para obtenção de isenção de taxas. A matéria

ressaltou a urgência de parcerias que ofereçam recursos acadêmicos e orientação profissional nas comunidades, promovendo a inclusão efetiva de estudantes com deficiência (Silva, 2023).

Complementando essa discussão, Cardozo e Figueiredo (2022) relatam o projeto de extensão "Educação, Saúde e Cultura na Periferia Urbana", desenvolvido pela UFRJ em parceria com a FIOCRUZ e organizações comunitárias desde 2014. Esse projeto articula estudantes, profissionais de saúde, professores e lideranças comunitárias para o desenvolvimento de ações coletivas que visam à melhoria das condições de vida nas favelas.

Os principais desafios consistem em compreender a realidade sociocultural local, criar espaços de interação transdisciplinar e fortalecer vínculos afetivos entre universidade e comunidade. Os autores destacam que essa colaboração intersetorial tem o potencial de promover mudanças significativas e reforça o compromisso da universidade com a transformação social, articulando academia e populações vulnerabilizadas.

Diante desses dados, observa-se a necessidade de ampliar o foco das discussões acadêmicas, de modo a incluir as vozes e experiências das pessoas com deficiência (PcD) que habitam esses territórios, conforme sugerido pelo Dc24 no presente estudo.

O último participante a apresentar sugestões para a implementação de políticas de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de despertar a consciência e a sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, foi o docente Dc27 (Artes/Sul/28). Segundo ele, é necessário combater o preconceito estrutural e promover o esclarecimento acerca das diferenças, ressaltando que "política não é panfleto". Em outras palavras, o docente explica: “declarar-se tolerante em relação às

minorias não implica, necessariamente, em ações cotidianas efetivas".

A problemática do preconceito no Ensino Superior contra o público-alvo da educação especial (PAEE) tem sido amplamente documentada (Ferrari e Sekkel, 2007; Fernandes, 2015; Poker et al., 2018; Santana et al., 2022; Macêdo e Vasconcelos, 2023).

Fernandes (2015), em estudo sobre as trajetórias de estudantes com deficiência no Brasil e em Portugal, identificou desafios relacionados a barreiras ambientais e simbólicas, como a inadequação dos serviços, estrutura arquitetônica imprópria, invisibilidade das necessidades acadêmicas pelos professores e baixa prioridade institucional à educação especial, resultando em demandas não atendidas.

Fernandes (2015), destaca, por exemplo, o relato de uma estudante cadeirante que enfrentou dificuldades para frequentar aulas em um subsolo sem elevadores ou rampas, agravadas pela recusa da professora em mudar de sala, evidenciando tanto a inadequação física quanto o preconceito institucional, fundamentado em valores meritocráticos que excluem pessoas com deficiência. A autora conclui que a ênfase universitária em competência e mérito, associada a preconceitos e crenças sociais baseadas em modelos excludentes de normalidade e competição, compromete a inclusão no Ensino Superior.

A sugestão do docente Dc27 quanto a ações cotidianas efetivas para o combate ao preconceito estrutural no ambiente universitário, a partir do esclarecimento sobre as diferenças, encontra fundamento na literatura. Fernandes (2015) sugere que o conhecimento das demandas de inclusão dos estudantes, aliado a estudos sobre as especificidades de cada deficiência, contribui para uma atuação docente mais eficaz. Para tanto, os sistemas de inclusão da universidade devem prover apoio, conectando as necessidades dos alunos às exigências dos professores. Neste contexto, a formação docente constitui um

fator-chave para superar as barreiras de despreparo e desconhecimento dos docentes.

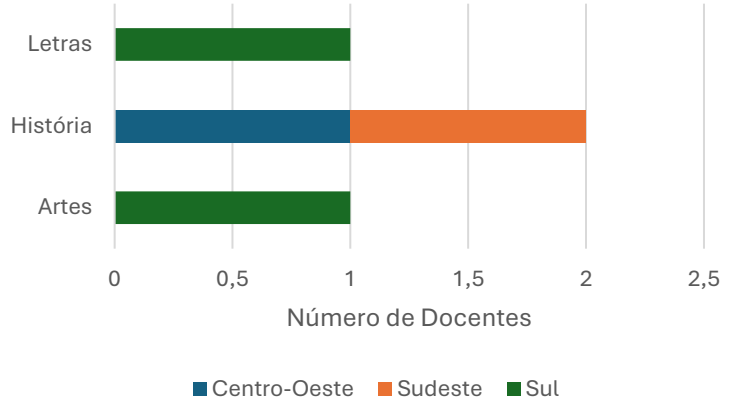
Além disso, Fernandes (2015) ressalta que o respeito e o apoio à autonomia dos estudantes são fundamentais para combater o preconceito estrutural. Serviços de apoio, como Tutoria e Monitoria, também contribuem para a inclusão ao facilitar a comunicação entre estudantes e professores, promovendo experiências mais exitosas baseadas no respeito à diferença e no diálogo, conforme evidenciado por Vieira, Carvalho e Rabelo (2017), Tomelin et al. (2018) e Ribeiro, Freitas e Ausec (2022).

Ao afirmar que "política não é panfleto" e que "declarar-se tolerante às minorias não implica necessariamente em ações cotidianas efetivas", o docente Dc27 destaca a necessidade de ações concretas para combater o preconceito estrutural por meio do esclarecimento sobre as diferenças. Fernandes (2015) corrobora essa perspectiva ao apontar que a promoção da inclusão no Ensino Superior exige sensibilização da comunidade acadêmica, desconstrução de crenças preconceituosas sobre a capacidade de pessoas com deficiência e respeito às diferenças humanas. Para isso, é fundamental envolver toda a comunidade universitária na ética da inclusão, adequar a formação docente e investir em serviços de apoio especializados, considerando os custos das reformas necessárias.

Das 31 respostas relacionadas à Questão 4, que trata dos mecanismos de implementação de políticas de formação docente em Instituições de Ensino Superior (IES), com vistas a aprimorar a consciência e sensibilidade dos professores em relação às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, 12,90% (n=4) apresentaram "outros argumentos" não pertinentes à respectiva questão. A distribuição desses docentes por região e área de atuação está ilustrada no Gráfico 20, que apresenta: um docente de Artes e um de Letras da região Sul; um

docente de História da região Sudeste; e um docente de História da região Centro-Oeste.

Gráfico 20 – Número de docentes por região e área de profissão cujas respostas versaram sobre "Outros Argumentos".



Fonte: a própria autora.

O docente Dc1 (História/Centro-Oeste/24) relatou ter recebido alunos com autismo, déficit de atenção, baixa acuidade visual e surdez, afirmando: "Como não tive preparação para lidar com esses casos, sinto-me muitas vezes impotente diante da metodologia que devo adotar" (Dc1).

Já o docente Dc2 (História/Sudeste/20) destacou a necessidade de maior precisão conceitual: "É preciso definir com maior precisão a que se refere 'educação especial' para responder a essa pergunta" (Dc2).

O docente Dc3 (Letras/Sul/26) observou:

"Não se trata de falta de consciência ou sensibilidade dos docentes ou instituições. Trata-se de falta de condições objetivas e pragmáticas para atendimento a essas necessidades nas instituições (as construções são pouco acessíveis em todos os aspectos, há falta de equipamentos, há falta de equipes

multidisciplinares para atendimento às diversas demandas que a diferença e a deficiência nos apresentam). Ademais, há carência de formação para lidar com as especificidades das condições dos estudantes."

Por fim, a resposta do docente Dc25 (Artes/Sul/22) foi:

"Até o momento, em minha experiência docente, não tive oportunidade de participar de algum curso, inclusive por ter oferta muito baixa - na verdade não lembro de ter tido alguma de que eu tomasse conhecimento, em minha própria instituição. [...] Como participante de equipe de coordenação percebi que os professores, em sua maioria, não sabem como lidar com certas situações e que necessitam de apoio e orientações bem específicas em alguns casos. E para isto nem sempre há suporte institucional."

A análise das respostas dos docentes Dc1, Dc2, Dc3 e Dc25 evidencia diversas dificuldades enfrentadas no atendimento às particularidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) no Ensino Superior. Entre os desafios relatados, destacam-se a falta de preparação adequada (Dc1), a indefinição conceitual sobre 'educação especial' (Dc2), a ausência de condições para o atendimento (Dc3) e a carência de formação específica. Ademais, o docente Dc25 ressalta a não participação em cursos de formação e a insuficiência de suporte institucional como obstáculos relevantes.

Embora esses docentes não tenham sugerido medidas para a implementação de políticas de formação docente no Ensino Superior, suas declarações evidenciam a necessidade de investir na formação continuada e no fortalecimento do suporte institucional para atender às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

Considerando que a falta de estrutura física e apoio institucional sejam frequentemente apontados como principais obstáculos à inclusão, estudos indicam que a maior barreira reside na insuficiente preparação e sensibilização de docentes e gestores (Cabral e Melo, 2017; Melo et al., 2019; Antunes e Amorim, 2020; Cardoso et al., 2024). Esses dados reforçam a importância de políticas educacionais que priorizem a capacitação dos profissionais, além das questões estruturais.

CAPÍTULO 10

À guisa de Conclusão

Ao longo deste estudo, busquei analisar como as políticas educacionais de formação docente, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, influenciam a preparação dos professores para promover o acesso e a permanência dos estudantes considerados público-alvo da educação especial (PAEE) no Ensino Superior.

Chego ao final deste percurso investigativo com a convicção de que a influência das políticas educacionais de formação docente para a inclusão no Ensino Superior, embora respaldada por um arcabouço normativo robusto, ainda enfrenta desafios consideráveis em sua efetivação.

A análise dos dados empíricos, articulada à literatura especializada, evidenciou uma distância significativa entre as diretrizes legais e a prática formativa nas instituições de Ensino Superior. Constatei que as políticas educacionais, embora bem delineadas em documentos oficiais, raramente se traduzem em práticas formativas eficazes. Essa lacuna compromete a forma como os docentes atendem, de modo qualificado, às necessidades educacionais específicas dos estudantes PAEE.

No que tange à influência das políticas educacionais de formação docente para a Educação Inclusiva nos cursos de graduação, foi constatada a existência de diversos obstáculos de

ordem estrutural e conjuntural na preparação de futuros professores para promover o acesso e a permanência dos estudantes PAEE.

A participação dos docentes das IFES em programas de formação continuada voltados à Educação Inclusiva revelou-se limitada. Muitos profissionais ainda não têm acesso a oportunidades de desenvolvimento que abordem, de forma específica, as demandas da inclusão. Essa insuficiência formativa repercute diretamente na atuação docente, restringindo a efetividade das ações inclusivas no Ensino Superior.

Para a maioria dos docentes, as políticas educacionais de formação exercem influência mínima ou nula sobre sua prática cotidiana, em razão da falta de ações concretas e da baixa visibilidade dessas políticas no contexto institucional. Os relatos dos participantes quanto à ausência de formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva evidenciaram que este é um fator preponderante para o despreparo dos professores. Essa constatação transcendeu áreas específicas de atuação docente, delimitações geográficas e tempo de experiência no magistério superior.

Quanto à implementação de políticas educacionais de formação docente nas Instituições de Ensino Superior, as respostas obtidas indicaram uma diversidade de estratégias potenciais para tornar os professores mais conscientes e sensíveis às variadas necessidades dos alunos PAEE, promovendo um ambiente de aprendizagem mais empático e inclusivo. Essas estratégias incluem a valorização da formação continuada, o fortalecimento das políticas institucionais de apoio e a promoção de processos de conscientização e mudança cultural no ambiente universitário. Tais propostas, amplamente discutidas na literatura contemporânea, reforçam a importância de medidas sistemáticas e articuladas para promover transformações significativas na formação docente,

alinhando-a às demandas contemporâneas e às políticas educacionais vigentes.

É importante ressaltar que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 até a recente Resolução CNE/CP nº 4/2024, o Estado brasileiro tem reiterado seu compromisso com a formação inicial e continuada de professores. No entanto, a persistente disparidade entre legislação e prática formativa levanta questionamentos sobre a efetividade das políticas educacionais, especialmente no que se refere à formação inicial em Educação Inclusiva.

A ausência de programas de formação docente específicos nas Instituições de Ensino Superior permanece como um dos principais obstáculos à implementação da Educação Inclusiva. Essa deficiência reflete uma carência de mecanismos institucionais e regulatórios que valorizem o aprimoramento da prática docente.

Quanto às limitações deste estudo, reconheço que, embora tenha havido a participação de docentes de todas as regiões brasileiras, não foi possível obter representação de todas as universidades inicialmente selecionadas, o que pode ter impactado a diversidade das perspectivas analisadas. Além disso, a ausência de participação dos cursos de Pedagogia — não havendo manifestação de interesse por parte de nenhuma das IFES selecionadas — constitui uma limitação relevante, considerando o papel central desses cursos na formação para a Educação Inclusiva. Essas restrições indicam a necessidade de cautela na generalização dos resultados e apontam para a importância de futuras pesquisas que ampliem a representatividade e aprofundem a compreensão sobre o tema.

Recomendo que, investigações futuras promovam uma revisão crítica dos processos formativos e das estratégias de implementação das políticas de formação docente, com especial atenção à Educação Inclusiva no Ensino Superior.

Finalizo este trabalho reiterando a urgência de ações articuladas entre políticas educacionais de formação docente, instituições formadoras e órgãos reguladores, a fim de garantir uma formação docente que seja, de fato, promotora da inclusão e da equidade no Ensino Superior brasileiro.

Ao concluir esta obra, dirijo-me a você, leitor, com sincero agradecimento pelo interesse e pela dedicação ao percorrer estas reflexões sobre a formação docente para a inclusão no ensino superior. Sua leitura é, por si só, um gesto de compromisso com a construção de uma educação mais justa, equitativa e sensível à diversidade.

Convido você a assumir uma postura ativa diante dos desafios da inclusão, questionando práticas tradicionais, acolhendo a diversidade e promovendo atitudes que valorizem o desenvolvimento de todos. Sua disposição para dialogar, aprender continuamente e colaborar com os demais é fundamental para que possamos, juntos, transformar a realidade educacional e social em que vivemos.

Que este livro inspire você a ser protagonista de mudanças positivas, tornando-se um agente de transformação no contexto em que atua.

***

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. D. F. B.. Perspectivas sobre formação continuada de professores do ensino superior: pontos de partida e de chegada. **Educação em Revista**, v. 40, p. e53458, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698253458 Acesso em: 4 out. 2024.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050/2004**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.totalacessibilidade.com.br/pdf/norma_tecnica_acessibilidade_%20NBR9050-2004.pdf>. Acesso em: 27/11/2024.

ABRANTES S. Salve Bira Carvalho: interlocuções entre a favela e a deficiência. **Revista Psicologia Política**. VOL. 24. e24454. 2024. Disponível em: 2175-1390-rpp-24-e24454.pdf Acesso em: 4 out. 2024.

ACADEMIA ICE**. Instituto de Cidadania Empresarial.** [S.d.]Disponível em: Rede de Professores : Academia ICE Acesso em: 4 out. 2024.

AEB. Agrupamento de escolas da batalha. **Plano de ação estratégica para a educação inclusiva 2021-2023**. Disponível em: AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA BATALHA Acesso em: 4 out. 2024.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Princípios-Chave – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva**. V. J. Donnelly e A. Watkins (Ed.). Odense, Dinamarca, 2021. Disponível em: Princípios-Chave – Apoio ao desenvolvimento e à implementação de políticas para a educação inclusiva (european-agency.org) Acesso em: 4 out. 2024.

AGUIAR, Leticia Carneiro; TEIXEIRA, Tatiani Fernandes. O Docente da Educação Superior Brasileira: Contexto de Atuação e

Formação. Universidade Estadual de Ponta Grossa: **Olhar de Professor,** vol. 22, 2019. DOI: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0020 Disponível em: O DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO (redalyc.org) Acesso em: 4 out. 2024.

AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. e43/1–26, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082 Acesso em: 20/04/2024.

ALENCAR, Alexandre Carioca de. **A inclusão de surdos na universidade: análise das práticas de gestão em uma IES.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas, Fortaleza, 2023. 87 f. Disponível em: https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/9575/acervo/detalhe/582655 Acesso em: 24/04/2024.

AL-HROUB, Anies; EL KHOURY, Sara. Definitions and Conceptions of Giftedness Around the World. In book: **Gifted Education in Lebanese Schools**. 2018, pp.9-38. Disponível em: DOI:10.1007/978-3-319-78592-9_2 Acesso em 06/08/22024.

ALMEIDA JÚNIOR, C. B. DE. Acesso e permanência de pessoas com deficiência física neuromotora/paralisia cerebral no ensino superior. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 307-321, 27 maio 2022. Disponível em: https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15364 Acesso em: 24/04/2024.

ALMUKHAMBETOVA, A.; HERNÁNDEZ-TORRANO, D. Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An Exploration From the Self-Determination Theory Perspective. **Gifted Child Quarterly**, 64, 117 - 131. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0016986220905525

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5). Text Revision, 2022.** Archive.org. Disponível em: https://archive.org/details/dsm-5-tr/page/n191/mode/2up?view=theater&ui=embed&wrapper=false Acesso em: 28/07/2024.

AMOROSO Sônia Regina Basili. Inclusão do deficiente no ensino superior: uma perspectiva para a inclusão social. Revista Multidisciplinar: Faculdade do Noroeste de Minas. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**. Maio 21;15(1):115-135, 2019. Disponível em: 416-libre.pdf Acesso em: 4 out. 2024.

ANTUNES, A. P.; RODRIGUES, D.; ALMEIDA, L. S.; RODRIGUES, S. E. Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 9, n. 3, p. 397-422, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.13/4415. Acesso em: 29/04/2024.

ANTUNES, Alexssandro Cardoso; YARED, Yalin Brizola. Práticas Educacionais Inclusivas no contexto da formação continuada: revisão integrativa de estudos no período de 2011 a 2021. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 36, e70853, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686x70853. Acesso em: 06 nov. 2024.

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1465-1481, ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13800 Disponível em: Vista do Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades Acesso em: 4 out. 2024.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Planejamento Estratégico da Instituição APAE (2023-2025).** Disponível em: 437.pdf Acesso em: 4 out. 2024.

ARAGÃO, Manoel Soares. Formação docente para as Altas Habilidades e Superdotação: Uma revisão sistemática. **RELPE - Revista Leituras em Pedagogia e Educação**. Arraias (TO), v. 7, n. 1, 2023. Disponível em: 10_Artigo (1).pdf Acesso em: 4 out. 2024.

ARAUJO, Carla Cristina Varela. **Formação Docente para Educação inclusiva:** os currículos das licenciaturas em Geografia das Universidades Públicas do Paraná. Trabalho de Conclusão de Curso. **2019.** Disponível em: Formação Docente para Educação inclusiva: os currículos das licenciaturas em Geografia das Universidades Públicas

do Paraná 2018 (unila.edu.br) Acesso em: 4 out. 2024.

ARAUJO, M. M. P.; JUNGER, A. P. Dialogando a formação continuada de professores: uma revisão sistemática da literatura. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo,** 16(1), 2024. p. 1446–1463. Disponível em: https://doi.org/10.55905/cuadv16n1-076 Acesso em: 4 out. 2024.

AREAS, Cristina de Borborema. **Fatores que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação durante a pandemia de COVID-19: o caso da UFRJ.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229257 Acesso em: 24/04/2024.

ARNAIZ-SÁNCHEZ, P.; HARO-RODRÍGUEZ, R.; CABALLERO, C.; MARTÍNEZ-ABELLÁN, R. Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. **Societies**. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/soc13020031 Acesso em: 4 out. 2024.

ARRUDA, A. C., et al. Pessoas com superdotação: aprendizagem no Ensino Superior. In: ADAIME, M. B. et al. (Orgs.) **Promoção da Aprendizagem e Tecnologias Educacionais**: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas. Santa Maria, RS: Facos-UFSM, 2019. Disponível em: 2021pack0005.pdf (precog.com.br)

ARRUDA, Amanda Thássya Ferreira Félix Pompeu; CASTRO, Eveline Lima de; BARRETO, Raquel Figueiredo de. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas** 1, no. 2 2020. p. 1-6. Disponível em: stephanie_ce,+Português-PDF (2).pdf Acesso em: 4 out. 2024.

BANDEIRA, Luana Lopes. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB**. 2020. 175 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: Repositório Institucional da UnB: Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB

BANDEIRA, Luana Lopes. **Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. 175 f. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/39225 Acesso em: 24/04/2024.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação Escolar e Políticas de Inclusão no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 17-30. Disponível em: Untitled (ufrgs.br) Acesso em 18/10/2024.

BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Revista Internacional de Investigación en Educación,** v. 5, n. 11, p. 353-373, 2013. Disponível em: Educação inclusiva e formação docente percepções de formandos em pedagogia.pdf (minedu.gob.pe)

BARBOZA, Polliana; DORZIAT, Ana; TAVARES, Fernando. Pessoas Surdas no Ensino Superior: percepções de estudante surdo, estudante surda e professoras ouvintes sobre o processo educacional. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 2, p. 97-112, 2020. https://doi.org/10.18316/recc.v25i2.6250 Acesso em: 24/04/2024.

BARROS, G. T. B. S.; RAULI, P. M. F.; GARBELINI, M. C. D. L.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SANCHES, L. da C. Percepção de estudantes com altas habilidades/superdotação nas graduações em saúde. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e27/1–27, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68321 Acesso em: 24/04/2024.

BARROS, Rejane Bezerra; SOARES, Alice Maria Ferreira. **Contextualização e Conceitos dos Transtornos Funcionais Específicos**. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022. Disponível em: Contextualização e conceitos dos transtornos funcionais específicos.pdf (ifrn.edu.br)

BASSO, Eduarda et al. Identificação de Estudantes Com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 26, n. 3, p. 453-464, jul. 2020. Disponível em: SciELO - Brasil - Identificação de Estudantes com Altas

Habilidades/Superdotação no Ensino Superior1 Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior1 Acesso em: 24/04/2024.

BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Licenciaturas em Ciências e Educação Inclusiva: a visão dos/as licenciandos/as. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 554-571, maio **2019**. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000200554&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 08 out. 2024. Epub 01-Jan-2020. https://doi.org/10.14244/198271992522.

BEZERRA FILHO, L. G. **A importância da formação continuada para uma educação física inclusiva**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52641 Acesso em 18/10/2024.

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. 2022. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48538 Acesso em: 24/04/2024.Docenciainclusaoestudante_Bezerra_2022.pdf (ufrn.br)

BLANCHET M, ASSAIANTE C. Specific Learning Disorder in Children and Adolescents, a Scoping Review on Motor Impairments and Their Potential Impacts. **Children (Basel).** 2022 Jun 15;9(6):892. Disponível em: Specific Learning Disorder in Children and Adolescents, a Scoping Review on Motor Impairments and Their Potential Impacts (nih.gov)

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane da Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 14, núm. 1, Janeiro-Março, 2019. pp. 138-156. Disponível em: 619864543010.pdf Acesso em 18/10/2024.

BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma

universitária com síndrome de down. **Revista Valore**, [S.l.], v. 5, p. 156-170, jan. 2020. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/408 Acesso em: 24/04/2024.

BRASIL, Jôse Storniolo. **Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior**: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade. 214 f. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4903. Acesso em: 29/04/2024.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais Deficiência Física**. MEC: Brasília – DF, 2006. Disponível em: Microsoft Word - deficienciaFisica.doc (mec.gov.br)

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais Deficiência Física**. Brasília – DF 2006. Disponível em: Microsoft Word - deficienciaFisica.doc (mec.gov.br)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**,1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br)

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 out. 2020. Disponível em: D10502impessao (planalto.gov.br)

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2003a. Disponível em: D11370 (planalto.gov.br) Acesso em: 16/04/2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023**. Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. 2003c. Disponível em: D11785 (planalto.gov.br) Acesso em: 13/06/2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,

consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298/1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 16/04/2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras [...]. 2005. Disponível em: Decreto nº 5626 (planalto.gov.br) Acesso em: 17/07/2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, **de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: Decreto nº 5626. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 16/04/2024.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: Diretrizes - Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo — Ministério da Saúde (www.gov.br)

BRASIL. **Documento Orientador Programa incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI/SESu - 2013. Disponível em: DOCUMENTO ORIENTADOR. Acesso em 27/11/2024.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: Temp67 Acesso em 02/12/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 30/07/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28/12/2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: L12772

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e dá outras providências. 2014. Disponível em: L13005 / L13005 (planalto.gov.br) Acesso em 27/11/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. **2015b**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2015. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação básica da rede pública. Diário

Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Lei/L14817.htm>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 1996. Disponível em: Microsoft Word - LDB.htm.doc (mec.gov.br) Acesso em: 16/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: CEB0201.doc (mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo federal reforça política de Educação Inclusiva**. **2023b**. Disponível em: <Governo federal reforça política de educação inclusiva — Ministério da Educação (www.gov.br)>. Acesso em: 16/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: Microsoft Word - DiarioOficial-seca01-11-11-203.doc (ufu.br)

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado para as Pessoas com Deficiência Visual**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 16/07/2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Conjunta Nº 21, de 25 de Novembro de 2020**. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/protocolos/20201203_portaria-conjunta_protocolo_deficiencia_intelectual.pdf Acesso em: 25/07/2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria no. 3.128, de 24 de dezembro de 2008.** Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2008. Disponível em: Ministerio da Saude (saude.gov.br) Acesso em 16/07/2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde. **Portaria Conjunta Nº 14, de 29 de JULHO de 2022**. Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Disponível em: portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah.pdf (www.gov.br)

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: sessão 1, Brasília, DF. Aprovado em 08/05/2001. Disponível em: 009.doc

BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. MEC/SEESP. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <EDUCAO INCLUSIVA: POLTICA

NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL (mec.gov.br)>. Acesso em: 16/04/2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (**PNEEPEI). Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso: 09 out. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024. Microsoft Word - Portaria n 1793.doc (mec.gov.br)

BRASIL. **Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: Microsoft Word - Documento14 Acesso em 02/12/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Art. 3º. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: CEB0201.doc (mec.gov.br)

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: CEB0201.doc (mec.gov.br) Acesso em: 02/08/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 02, de 1º de Julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015a. Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br)/ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 Acesso em 27/11/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: rcp001_02 Acesso em: 08 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 out. 2020. Disponível em: < rcp001_20>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2024. Disponível em: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 3 de junho de 2024**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jun. 2024. Disponível em: https://deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Sabe o que é surdocegueira?** Confira na edição do Conversando sobre a Pessoa com Deficiência desta semana. Ministério dos Direitos Humanos. 2020. Disponível em: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Acesso em: 18/07/2024.

BRASIL. Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação. Brasília: MEC/ SEESP, 2006. Disponível em: altashabilidades.pdf (www.gov.br)

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. Disponível em: política-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf (usp.br) Acesso em 06/08/2024.

BRASIL. Senado Federal**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional – Lei nº 9.394/1996. (6ª ed.). Disponível em: https://www.senado.leg.br/LDB_6ed.pdf / LDB_6ed.pdf (senado.leg.br)

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: Resolução CEB/CNE nº 4 de 02/10/2009 - Federal - LegisWeb. Acesso em: 08/07/2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24/10/2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Decreto nº 7611 (planalto.gov.br) Acesso em: 08/07/2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. L12764 (planalto.gov.br)Acesso em: 08/07/2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br) Acesso em: 08/07/2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) Acesso em: 08/07/2024

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, 33(esp. 3), 2017. p. 55-70. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046 Acesso em 28/11/2024.

CABRAL, L.. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, Vol.

26, Nº 57, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.14507/EPAA.26.3364 Acesso em 14/06/2024.

CABRAL, L.S.A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior Brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação da PUC-Campinas,** v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em: 572063482004.pdf Acesso em 28/11/2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PROJETO DE LEI N.º 2.260-A, DE 2019**. Câmara dos Deputados. 2019. Disponível em: prop_mostrarintegra (camara.leg.br) Acesso em 17/07/2024.

CAMILO, T.B.; SILVA, A.M.C.S.. A formação continuada docente do ensino superior em educação especial e inclusiva. **Anais** do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2, 2018. p.750-764. Disponível em: acamizo,+52-2821 (7).pdf Acesso em 28/11/2024.

CANAL, S.; ROCHA, J. dos S.; DOS SANTOS, A. M. Educação inclusiva no ensino superior: anseios docentes e ações de suporte para estudantes com TEA. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 24, n. 81, 2024. DOI: 10.7213/1981-416X.24.081.AO02. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30581. Acesso em: 23 out. 2024.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; DELGADO, Mariana Garcia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Inclusão na Educação Superior: formação inicial e continuada dos docentes. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação** | Sorocaba, SP | v. 26 | e024045 | 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2024v26id5271 Acesso em: 23 out. 2024.

CAPES. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — CAPES Acesso em: 20 jun. 2025.

CARDOSO, Jane Alves; CARVALHO, Ronaldo do Nascimento; MARQUES, Valeska Regina Soares. Desafios na inclusão: as dificuldades dos docentes ao trabalhar com alunos com deficiência. **Educação**, v. 28, ed. 138, set. 2024. DOI: 10.69849/revistaft/th10249261824. Disponível em:

https://revistaft.com.br/desafios-na-inclusao-as-dificuldades-dos-docentes-ao-trabalhar-com-alunos-com-deficiencia/. Acesso em: 29 nov. 2024.

CARDOZO, C. H. D.; FIGUEIREDO, G. O. Intersetorialidade e transdisciplinaridade na interação entre universidade e favela: experiências e desafios do projeto de extensão "educação, saúde e cultura em territórios da periferia urbana". In: SILVA, R. A. R.; VENTURI, T., eds. **Pesquisas, Vivências e Práticas de Educação em Saúde na Escola** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022, pp. 166-184. Ensino de ciências collection. Disponível em: silva-9786586545722-16.pdf

CASTRO, J. L. M.; COSTA, F. M. S.; GOMES, A. L. L. **O Processo Formativo no Estágio de Docência na Pós-Graduação**. VI Congresso Nacional de Educação. CONEDU, 2019. Disponível em: TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID1576_15082019105902.pdf (editorarealize.com.br)

CAURIO, Éder Henrique Alves. **Participação de estudantes com deficiência física incluídos no ensino superior: facilitadores e barreiras.** 2021. 63f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde e da Vida) - Universidade Franciscana, Santa Maria - RS, 2021. Disponível em: http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/1054 Acesso em: 30/04/2024

CAVALCANTE, L. V. da S.; SCHWERTNER, S. F. Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–20, **2021.** DOI: 10.35699/2237-5864.2021.32904. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/32904. Acesso em: 22 out. 2024.

CBO. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Ministério do Trabalho. Disponível em: CBO - CBO - 6.0.4 Acesso em: 08 nov. 2024.

CENSO. Censo da educação superior 2022. Resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior Acesso em: mar. 2024.

CERUTTI, Elisabete. Tecendo saberes sobre as tecnologias assistivas para o sujeito surdo no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v.6, p. e020040. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8656427 Acesso em: 30/04/2024

CHIEFFO DPR, Arcangeli V, Moriconi F, Marfoli A, Lino F, Vannuccini S, Marconi E, Turrini I, Brogna C, Veredice C, Antonietti A, Sani G, Mercuri EM. Specific Learning Disorders (SLD) and Behavior Impairment: Comorbidity or Specific Profile? **Children (Basel).** 2023 Aug 7;10(8):1356. Disponível em: Specific Learning Disorders (SLD) and Behavior Impairment: Comorbidity or Specific Profile? (nih.gov)

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413–428, jul. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008 / v22,n3_2016.indd Acesso em: 08 nov. 2024.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia. 2020. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/192133 Acesso em: 30/04/2024

CONTE, Elaine; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologias Assistivas: recursos pedagógicos à inclusão humana. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 24, n. 2, p. 28, 2015. Disponível em: TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: RECURSOS PEDAGÓGICOS À INCLUSÃO HUMANA - ProQuest

COSTA, A. B. d. **Educação superior inclusiva de surdocegos: Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. 237 f. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/81651 Acesso em: 30/04/2024

COSTA, Ana Paula da Silva da. **Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em

Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2021. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6410 Acesso em: 30/04/2024.

COSTA, J. M. D. M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z.. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, v. 36, p. e208179, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698208179 Acesso em 28/11/2024.

COSTA, Patrícia Lessa Santos; MODICA, Nara Deoclecia Soares; SANTOS, Carla Liane Nascimento dos. Formação docente e prática pedagógica no processo de inclusão do estudante jovem com deficiência em instituições de ensino superior. **Práx. Educ**., Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 115-134, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7339. Acesso em: 28 nov. 2024.

COSTA, V. A. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/8029/pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

COUTO, E. P.; COUTO, E. P. A formação docente no ensino superior: um olhar para a prática. **Revista Vozes dos Vales**, (15), Ano VIII. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, 2019. Disponível em: Eliseu0102.pdf (ufvjm.edu.br)

CROCHÍK, José Leon et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.37, n.3, p. 565 -582, set./dez. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300008 Acesso em: 02 out. 2013.

CUSTÓDIO, Luciane de Andrade; PEREIRA, Cássia Regina Dias. Transtornos Funcionais Específicos: conhecer para intervir. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE, Vol.1. 2013. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em: Transtornos Funcionais Específicos: Conhecer para Intervir. (diaadiaeducacao.pr.gov.br)

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar,** Editora UFPR: Curitiba, n. 31, p. 213–230, 2008. Disponível em: Educar.indb (core.ac.uk)

DE ALMEIDA S.P., LAGES R.P., ANDRADE Á.B., DA SILVA H.F., REIS, P.M., RABELO, L.C.. Programa de apoio ao discente com deficiência no ensino superior: trajetória, desafios e avanços. **Seminário de Projetos de Ensino**, 2(1). 2017. Disponível em: 701-Texto Artigo-1795-4-10-20190816 (1).pdf Acesso em 28/11/2024.

De ANDRADE, Kallyne Cardoso Rodrigues e SILVA, Milene Bartolomei. **Formação continuada da UFMS**: Um papel transformador na educação inclusiva de pessoas com deficiência. Trabalho de Conclusão de Curso. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. UFMS. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6218 Acesso em 28/11/2024.

DE LIMA, Priscila Luciene Santos; SACRAMENTO, Eloiza; COSTA NETO, Alcelyr Valle da. Dislexia e as novas tecnologias: direito à educação e a inclusão no ensino superior. **Revista Diálogos Possíveis.** v. 21 n. 2 2022: Temas Livres. https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/dialogospossiveis/article/view/681/598 Acesso em: 30/04/2024.

DE MAGALHÃES, Fabiana Gomes; COSTA, Kamila Reginaldo. Formação de Professores: Pensando a Inclusão do aluno com deficiência. **Revista Tempos e Espaços em Educação** 4, no. 7, 2011. Disponível em: Formação de Professores: Pensando a Inclusão do Aluno com Deficiência - Dialnet (unirioja.es) Acesso em: 03/10/2024.

DE OLIVEIRA CAMALIONTE, Daniele; KONDO, Letícia; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-24, 2021. Disponível em: Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira (redalyc.org)

DE OLIVEIRA-DRI, W. I. de; SILVA, L. S. C. da; SILVA, F. S. O. da; FLORES, A. S.; SANTOS, F. del V. dos. A formação continuada dos professores do ensino superior: formação e prática pedagógica. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7850. Disponível em:

https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7850 Acesso em: 2 dez. 2024.

DE PAULA Santos Fabrício; Maria Teresa Sudário Rocha. Inclusão no ensino superior: desafios e possibilidades na formação acadêmica de um aluno com deficiência visual. **Revista Educação Inclusiva – REIN,** Edição Especial, v. 8, n. 1, Ano, 2023: 2-15. Disponível em: Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1609 Acesso em: 2 dez. 2024.

DIAS, Janete Francisca; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. Formação pedagógica de professores universitários: contribuições e lacunas identificadas no processo de revisão da produção intelectual. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023001, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8665155. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665155 Acesso em: 28 nov. 2024.

DIAS, V. B. **Formação de professores e educação inclusiva:** uma análise à luz da teoria crítica da sociedade. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual da Bahia, 2018, 263 f. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/11/Tese-p%C3%B3s-defesa-com-ficha-e-folha-para-CD-1.pdf. Acesso em: 13/10/2024.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista , v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. **2020.** Disponível em: https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6822 Acesso em 08 out. 2024.

DINIZ, E. P. DA S.; SILVA, A. M. DA.. Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 27, p. e0092, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092 Acesso em 31/10/2024.

DLUGOSZ, Vanessa Pereira. A comunicação acessível e o processo de inclusão escolar. **Anais do EVINCI-UniBrasil**, v. 1, n. 2, p. 34-34, 2015. Disponível em: A COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR | Anais do EVINCI - UniBrasil

DOS SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana; RODRIGUES, Eurico Fiame. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais. **Cadernos de Estágio**, [S.l.] v. 5, n. 4, 2023. Disponível em: Formação docente e educação inclusiva | Cadernos de Estágio Acesso em 11/10/2024.

ESTRADA, D.; ALBAN, M.; REIBAN, I.; RIERA, F.. The Lack of Teacher's Commitment to the Challenge of Inclusive Education Associated with Special Educational Needs (SEN). **Ideas y Voces,** 4(3), 2024. Pág. 131-141. Disponível em: The+Lack+of+Teacher's+Commitment+v2 (1).pdf

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Special Needs Education in Europe: Volume 2: Provision in Post-Primary Education**. 2006. Disponível em: (special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PT.pdf (european-agency.org) Acesso em: 08/07/2024.

EVARISTO, Lindinalva. Relações interpessoais entre professores regentes e professores de apoio e suas influências na aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/jspui/retrieve/fdb63d44-b8de-4bc3-8a32-0aab21d0fd4f/926.pdf Acesso em 21/10/2024.

FAVERO, Altair Alberto; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. A formação continuada de professores da educação superior: um estudo das legislações nacionais. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 324-343, jan. **2021**. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000100324&lng=pt&nrm=iso Acesso em 28 out. 2024.

FERNANDES, A. C. R. F. **Dinâmicas de significação e de desenvolvimento**: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade. Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília. 2015. 238f. Disponível em: 2015_AnaClaudiaRodriguesFernandes.pdf Acesso em 28 out. 2024.

FERRANDI, D. A.; SILVA, J. C. G. da; ORLANDO, R. M. Dimensões de acessibilidade no Ensino Superior: formação acadêmica de estudantes

com baixa visão. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 1190–1207, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68690 Acesso em: 30/04/2024.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C.. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636–647, dez. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006 Acesso em 28 out. 2024.

FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 12, p. 16–35, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5730. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/573 Acesso em: 22 out. 2024.

FERREIRA, M. A.; OLIVEIRA, A. C. S. Análise de um corpo docente do ensino de ciências acerca da educação inclusiva. **REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA – REIN,** Campina Grande, Brasil., v. 7, n. 2, p. 164–178, 2022. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/821 Acesso em: 8 out. 2024.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, ago. 2020. Disponível em: Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais (bvsalud.org)

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Cláudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, ago. 2020. Disponível em: Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais (bvsalud.org) Acesso em: 10 out. 2024.

FURLAN, E. G. M. et al.. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 416–438, maio 2020. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010 Acesso em: 10 out. 2024.

GARCÍA-VÉLEZ, R., SERPA-ANDRADE, L.; SERPA-ANDRADE, G. ***Inclusion of people with ADHD in school, college, university and work****. 2022. Design for Inclusion. Disponível em:* https://doi.org/10.54941/ahfe1001890

GIOVINAZZO, C. A.. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educar em Revista** [online] (spe.1), 2017. pp. 51-68. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.49147

GÓES, Eliane Pinto de; SILVA, Douglas Fernando da. Inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva dos docentes da universidade estadual do Oeste do Paraná. **Braz. Ap. Sci. Rev,** Curitiba, v. 4, n. 3, p. 2030-2039 mai./jun. 2020. DOI:10.34115/basrv4n3-103 Disponível em: 12084-31296-1-PB.pdf Acesso em: 03/10/2024.

GOMES, Alice Matias Abreu Lourenço, et al. Capacitação de professores para promoção da inclusão escolar: um passo fundamental para uma educação mais equitativa. **Educação**, Volume 28 - Edição 136/JUL 2024 / 16/07/2024. DOI: 10.5281/zenodo.12756008 Disponível em: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: UM PASSO FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS EQUITATIVA – ISSN 1678-0817 Qualis B2 Acesso em 03/10/2024.

GOMES, Cristina de Souza; BEZERRA, Ludmila Lins. Estágio na Educação Especial: reflexões e inquietações. Dossiê: Narrativas de Estagiárias da Educação Especial. **Revista Pró-Discente**, Vitória – ES, v. 28, n. 1, jan./jun. 2022. Disponível em: Estágio na Educação Especial:: Reflexões e Inquietações | Pró-Discente Acesso em: 03/10/2024.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas In: **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-58. Disponível em: AA-WEB.PDF Acesso em: 03/10/2024.

GOMES, N. M.; BOTH, J.. Estágio curricular em educação especial na formação inicial docente em Educação Física. O caso de uma universidade pública brasileira**. Educación**, *30*(59), 2021, p. 1-27. Disponível em: Dialnet-

EstagioCurricularEmEducacaoEspecialNaFormacaoInici-8756649(1).pdf Acesso em: 03/10/2024.

GOVERNO FEDERAL (Brasil). Governo Federal inicia curso de formação de professores em educação especial. Disponível em: Governo Federal inicia curso de formação de professores em educação especial — Agência Gov Acesso em: 20 jun. 2025.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Periódicos de Psicologia (PePsic).** Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv. vol.20 no.1 São Paulo jan./jun**.** 2020. Disponível em: v20n1a02.pdf Acesso em: 23/10/2024.

HARDY, Ian; WOODCOCK, Stuart. Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. **International Journal of Inclusive Education**, v. 19, n. 2, p. 141-164, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F.. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA**: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 38, n. 1, p. 202257203, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X202257203 Acesso em 18/10/2024.

HOLANDA, Rose Anne. A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades da prática docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, e16892, p. 1-15, 2023. Disponível em: 9626 Acesso em 18/10/2024.

IACONO, Jane Peruzo; BOSCO, Elisandra Cristina Dal; FREIBERGER, Francielli Pereira Gozzi. Acessibilidade e inclusão no Ensino Superior: um estudo sobre as informações disponíveis nos websites das universidades públicas do Paraná. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e024004, 2023. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668436 Acesso em: 14 nov. 2024.

IGLESIAS-DÍAZ, P., y Romero-Pérez, C.. Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. **Educación XX1.**

Revista de la Facultad de Educación, 24(2), 305-350, 2021. Disponível em: idUS - Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2022a. Disponível em: Apresentação da Coletiva de Imprensa | Censo da Educação Superior 2022.

INEP. Resumo **Técnico do Censo da Educação Superior.** 2022b. Disponível em: Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022 > resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf (inep.gov.br)

INIZ, E. P. DA S.; SILVA, A. M. DA .. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0092, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092 Acesso em 05/11/2024.

JESUS, F. C. de; CRUZ-SANTOS, A.; MIRANDA, T. G.; ALMEIDA, W. G. Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal - uma reflexão sobre a sua inclusão. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 271–312, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60469 Acesso em: 30/04/2024.

JOCA, T. T.; MUNGUBA, M. C.; PORTO, C. M. V. Formação continuada de professores do ensino superior na perspectiva da inclusão educacional. **Revista Contexto & Educação**, *[S. l.]*, v. 38, n. 120, p. e13370, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.13370. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13370 Acesso em: 31 out. 2024.

KALOBO, L.,; SETLALENTOA, W. Navigating challenges in gifted education: A teacher's perspective on overcoming barriers. **Athens Journal of Education**, 11, 1-20, 2024. Disponível em: 2024-5480-AJE-Kalobo-03.pdf (athensjournals.gr)

LEITE, L. P.; CABRAL, L. S. A.; CIANTELLI, A. P. C. Dos estigmas históricos à autodeclaração da deficiência: um estudo com universitários. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.8233. Disponível em:

https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8233 Acesso em: 27 nov. 2024.

LIMA, L. A. de O.; SANTOS, L. A.; SANTOS, D. de S.; LOPES JÚNIOR, N. N. da S.; DE MORAIS, S. D.; BOTELHO, L.; DE CARVALHO, E. D.; DOS SANTOS, G. F.; GUEDES, A. S.; SILVA, F. C. M. Formação continuada de professores e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Contribuciones a las ciencias sociales**, *[S. l.]*, v. 16, n. 12, p. 32784–32802, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3847 Acesso em: 21 out. 2024.

LIMA, Luciana Piccini Moreira. **Inclusão e permanência na Universidade de Brasília: desafio dos estudantes de graduação com deficiência.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Planaltina, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/41489 Acesso em: 20/04/2024.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos. **Educação bilíngue de estudantes surdos no ensino superior em tempos de pandemia**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/80793 Acesso em: 20/04/2024. R - T - MARIA ALDENORA DOS SANTOS LIMA.pdf (ufpr.br)

LIMA-RODRIGUES, Luzia; RODRIGUES, David (Org.). **Políticas Públicas e Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva:** relatório de investigação. 1. ed. São Paulo: Instituto Alana, 2024. Disponível em: https://alana.org.br/pesquisa-internacional-educacao-inclusiva.pdf./ PDF_Completo.docx Acesso em: 24 out. 2024.

LINHARES, Eliane Mendes. **O processo de busca de informação por alunos surdos na Universidade Federal da Paraíba.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27106 Acesso em: 20/04/2024.

LOPES, Eduarda da Silva; RADETZKE, Franciele Siqueira; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Formação continuada de professores no ensino superior: processos, interações e desafios. **Revista Internacional de**

Educação Superior, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e024020, 2022. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8667147 Acesso em: 22 out. 2024.

LOPES, Mariana Cristina; BARALDI, Ivete Maria. Alunos com superdotação em escolas regulares: qual a formação de professores necessária? **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia - RECeT**, 1 (1), 2020. p. 110 – 125. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/download/1627/1088 Acesso em: 24 out. 2024.

LOPES, S. M. M. .; SILVA, M. da .; BISTAFA, I. A. de A. .; CASTRO, N. A. de A. S. R. .; SANTOS, L. L. dos .; SOLER, Z. A. S. G. .; ANDRÉ, J. C. . National special education policy: Scope review protocol. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 12, n. 10, p. e27121043347, 2023. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/43347

LOURENÇO, G. F.; BATTISTELLA, J.. Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 25–32, 2018. Disponível em: SciELO - Brasil - Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015 Mapeamento de alunos público-alvo da educação especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015 Acesso em 28/11/2024.

LUCENA, E. et al. Percepção dos professores do magistério superior quanto ao plano de carreira docente em uma Universidade Federal Brasileira. **Gestão.Org – Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Vol. 20, 2022. p.1-26. Disponível em: https://doi.org/10.51359/1679-1827.2022.241807 Acesso em 28/11/2024.

MACAGNAN, Silvane dos Santos de Moura. Relato de experiência referente a estágio de docência realizado na disciplina de fundamentos da educação especial no curso de pedagogia. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos-SP, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2655 Acesso em: 8 nov. 2024.

MACÊDO, C. R.; VASCONCELOS, J. S. Compreendendo a educação inclusiva no ensino superior: revisando publicações no período de 2015

a 2020. **Revista Educação e Políticas em Debate,** *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 1077–1096, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68637 Acesso em: 29 nov. 2024.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: Microsoft Word - DissNNM (ufscar.br)

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; CAVAIGNAC, M. D.. Formação de professores: limites e desafios na educação superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 902–920, jul. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053145405 Acesso em 28/11/2024.

MAGALHÃES, L. K. C. DE.; AZEVEDO, L. C. S. S.. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 95, p. 15–36, jan. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769 Acesso em 28/11/2024.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. **A luta anticapacitista na Universidade:** revendo conceitos de deficiência. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022, 244 f. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9932 Acesso em 28/11/2024.

MAIA, J. D. N. L.; MAGNO, C. M. V. Cap. 3. Autoformação docente: reflexões de experiências no estágio supervisionado com práticas inclusivas, p. 60-84. In: MAGNO, C.M.V (Org.) **Formação de professores dos anos iniciais escolares**: reflexões e práticas. RFB Editora, Belém-PA, 2024. Disponível em: bacaod_df9b6f1e866c465aa6949f36656fe73f.pdf Acesso em 28/11/2024.

MAIA, K. A.; SALLES, A. C. Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 91-108, set./dez. 2022. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/586. Acesso em: 22 out. 2024.

MANNING, Sandra. **Recognizing Gifted Students**: A Practical Guide for Teachers. KAPPA DELTA PI RECORD · WINTER, 2006. Disponível em: EJ724632.pdf (ed.gov)

MARLAND, S. Jr. **Education of the gifted and talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972. Disponível em: marland-report.pdf (valdosta.edu)

MARSCHALL, A. **How Global Developmental Disorder Impacts Child Development**. Verywell Mind. 2023. Recuperado de: https://www.verywellmind.com/what-is-global-developmental-delay-5271570

MARTINS, Cláudia Solange Rossi. **A identificação do aluno com potencial para altas habilidades/ superdotação no sistema educacional adventista em Manaus.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, AM. 2006. 200 f. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3231

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário.** Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019, 276f. Disponível em: Inclusãoestudantedeficiência_Martins_2019.pdf Acesso em: 22 out. 2024.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V. D.; MARTINS, C.. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, v. 37, p. e27022, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469827022

MARTINS, S. E. S. DE O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A. P. C.. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 15–23, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392018033 Acesso em 20/11/2024.

MARTINS, S. E. S. de O.; LOUZADA, J. C. D. A. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36,

n. 76, p. 65–96, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/61976 Acesso em: 20/04/2024.

MAURO, Fádia Yasmin Costa; FILHO, José Claudio Monteiro de Brito. As ações afirmativas como instrumento de inclusão na educação para pessoas com deficiência. **Revista de Direitos Fundamentais nas Relações do Trabalho, Sociais e Empresariais.** Brasília | v. 3 | n. 1 | p. 1 – 17 | Jan/Jun. 2017. Disponível em: 210566204.pdf (core.ac.uk)

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). MEC inicia curso de formação em educação especial. Disponível em: MEC inicia curso de formação em educação especial — Ministério da Educação Acesso em: 20 jun. 2025.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003. Disponível em: Microsoft Word - Documento14 (mec.gov.br)

MEC. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE).** MEC/SEESP - Brasília, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8001830/mod_resource/content/1/política-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso em: 29/04/2024.

MEC. **Transparência: Política Nacional de Educação Especial.** 2024. Disponível em: Política Nacional de Educação Especial — Ministério da Educação (www.gov.br)

MEDEIROS, Sônia Azevedo de. Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. 246f. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/53551 Acesso em 20/11/2024.

MELLO, E. e FREITAS, D.. Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional / Training possibilities for university teachers: institutional commitment. **Educar**

Em Revista, 34, 249-263. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51483. Acesso em 20/11/2024.

MELO, F. R. L. V. DE.; ARAÚJO, E. R.. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 57–66, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392018046 Acesso em 20/11/2024.

MELO, Francisco-Ricardo Lins-Vieira de; MARTINS, Maria-Helena; BORGES, Maria-Leonor; GONÇALVES, Teresa. As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008 - 2015). **Rev. iberoam. educ. super**, Ciudad de México, v. 10, n. 28, p. 42-65, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.428. Acesso em 17 nov. 2024.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior**. Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 112-128, abr. 2023. Disponível em https://doi.org/10.12957/teias.2023.74128. Acesso em 30 jul. 2024.

MELO, Sandra Cordeiro de; CONSTANT, Elaine; FERREIRA, Adriana Teixeira. Acesso e permanência de pessoas com autismo no ensino superior. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 112-128, abr. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2023.74128. Acesso em: 29/04/2024.

MENEZES, N. S.; DIAS, V. B. Inclusão e o Ensino de Ciências e Biologia Para Alunos com Transtorno do Espectro Autista: Análise dos Trabalhos Publicados nos Encontros Nacionais de Biologia e de Pesquisa em Educação em Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e38851-24, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/38851 Acesso em 17 nov. 2024.

MEZZANOTTE, C. Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). In: **Summary Report:** Luckily, the OECD does offer the project's **summary report** in Portuguese, which provides a good overview of the

findings and recommendations from Phase II. 2020. Disponível em: 49af95e0-en.pdf (oecd-ilibrary.org)

MILIAUSKAS, Claudia; PINHEIRO, Pedro. **Autismo (Transtorno do Espectro Autista).** MD. Saúde. Atualizado em 2024. Disponível em: AUTISMO: o que é, causas, sintomas, gravidade e tratamento (mdsaude.com)

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Surdez**. Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Disponível em: Surdez | Biblioteca Virtual em Saúde MS (saude.gov.br)

MISSAKI, Andressa Christina Trevizan. **Os planos de carreira docente em São Paulo:** configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: Os planos de carreira docente em São Paulo: configurações do ensino público nas diferentes... Acesso em: 13/nov2024.

NASET LD Report #3. **Characteristics of Children with Learning Disabilities**. National Association of Special Education Teachers (NASET). s.d. Disponível em: Microsoft Word - Issue_#3_LD_Report_Characteristic_of_LD (naset.org)

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.16, n.2, p. 433-449, nov. 2014. Disponível em: Vista do Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão Acesso em: 13/nov2024.

O TEMPO. Dia Internacional do Surdocego: como essas pessoas se comunicam. O Tempo. 2021. Disponível em: Dia Internacional do Surdocego: como essas pessoas se comunicam? | O Tempo Acesso em: 18/07/2024.

OLIVEIRA, Ana Caroline dos Santos; CAMARGO, Eder Pires de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Políticas Institucionais da Unifesspa frente a formação de professores universitários: perspectivas para um ensino inclusivo. **Revista Pró-Discente**: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES v. 30 n. 2, 2023. Disponível em: Políticas Institucionais da

Unifesspa frente a formação de professores universitários:: perspectivas para um ensino inclusivo | Pró-Discente Acesso em: 23/nov2024.

OLIVEIRA, Diogo Félix de. **O estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina: fatores que influenciam o acesso e a permanência.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, **2020b**. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216604 Acesso em: 20/04/2024.

OLIVEIRA, G. K. A. P. **Inclusão na Educação Superior**: novas tessituras para o campo da docência universitária. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação/UFBA. 2021. Disponível em: TESE GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA.pdf Acesso em: 20/nov2024.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas.** 2020a. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, **2020a.** Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29453 Acesso em: 20/04/2024.

OLIVEIRA, R. Q. et al. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especia**l, v. 22, n. 2, p. 299–314, abr. 2016. Disponível em: <SciELO - Brazil - A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior>. Acesso em: 29/04/2024.

OLIVEIRA, R.Q. de; OLIVEIRA, S.M.B. de; OLIVEIRA, N.A. de; TREZZA, M.C.S.F.; RAMOS, I.B.; FREITAS, D.A. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 299–314, abr. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011 Acesso em: 13/nov2024.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** 2006. Disponível em: CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS

COM DEFICIÊNCIA Acesso em: 20/nov2024.

PAIVA, J. C. M.; GESSER, M. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior: participação na academia científica como forma de ativismo político: **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1117–1131, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68502. Acesso em: 28 nov. 2024.

PEDROSA, Michelha Vaz; OLIVEIRA, Josiléia Curty de; MARTINS, Isabella Vilhena Freire. Docência e formação continuada no ensino superior: experiências em uma universidade federal no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 14, e051070, p. 1-20, 2024. Disponível em: Vista do Docência e formação continuada no ensino superior Acesso em: 28 nov. 2024.

PEREIRA, Aline dos Santos. **Da inclusão a conclusão: uma análise quantitativa da situação acadêmica de estudantes com deficiência na UFPel.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), **2022b**. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/9489 Acesso em: 20/04/2024.

PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Souza; REBELO, Andressa Santos. Indicadores de matrículas do público-alvo da Educação Especial na Educação Superior no Brasil (2008-2018). **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 287-305, maio 2022. Disponível em: https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i60.1544 Acesso em: 20 nov. 2024.

PEREIRA, C. O. de J. .; SANTOS, T. S. Desafios e perspectivas na inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um relato de experiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 7, n. 2, p. 129–138, 2020. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10680 Acesso em: 20/04/2024.

PEREIRA, D. A. M.; ANDRADE, M. de F. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. A inclusão do surdo no ensino superior e o papel do tradutor e intérprete. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 01–20, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/18275 Acesso em: 10 nov. 2024.

PEREIRA, Débora Thalita Santos. **A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior.** Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, **2022a.** Disponível em: DéboraThalitaSantosPereira.pdf (ufma.br) Acesso em: 20/04/2024.

PEREIRA, Josilene; RANGNI, Rosemeire. Formação de professores e altas habilidades ou superdotação: evidências em planos de disciplinas de Pedagogia**. Revista Eletrônica de Educação**, 2023. Disponível em: Formacao_de_professores_e_altas_habilidades_ou_sup.pdf Acesso em: 28 nov. 2024.

PÉREZ-ESTEBAN, M.; CARRIÓN-MARTÍNEZ, J.; JIMÉNEZ, L. Systematic Review on New Challenges of University Education Today: Innovation in the Educational Response and Teaching Perspective on Students with Disabilities. **Social Sciences**, *12*(4), 245, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/socsci12040245. Acesso em: 29/04/2024.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKILIAR, Carlos. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Cadernos de Educação**, n. 52. 2015. Disponível em: Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior | Pieczkowski | Cadernos de Educação Acesso em: 10 nov. 2024.

PIMENTEL, Susana Couto et al. **Estudantes com deficiência no ensino superior**: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas: NUPI/UFRB, 2013. Disponível em: livreto colóquio 02-05-13 (ufrb.edu.br)

PINTO, B. de B.; MACIEL, M. C. R.; SILVA, P. O. da; SILVA, M. R. F. da . Challenges faced in the process of inclusion of individuals with autistic spectrum disorder at the university scope. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, p. e31010414189, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14189 Acesso em: 20/04/2024.

PIOVESAN, F.. Ações afirmativas no Brasil: Desafios e perspectivas. In: Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-986, set. 2008. Disponível em: SciELO - Brazil - Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. Acesso em 12/06/2024.

PIOVESAN, F.. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 887–896, set. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010 Acesso em 18/10/2024.

PIRES, Fernanda da Silva. **Trajetória acadêmica de estudantes com transtorno do espectro do autismo e deficiência intelectual no ensino superior: similaridades e diferenças.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Ocupação) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Ocupação, Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG, 2023. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/55372 Acesso em: 20/04/2024.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A.. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 127–134, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010 Acesso em: 10 nov. 2024.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Pessoas Surdocegas: direitos e as diversas formas de comunicação**. Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência. 2024. Disponível em: Pessoas Surdocegas: direitos e as diversas formas de comunicação | Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência | Prefeitura da Cidade de São Paulo. Acesso em: 18/07/2024.

PROGRAMA INCLUIR. Documento Orientador. **Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESu, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf Acesso em: 12 nov. 2024.

PUBLIC LAW. **Individuals with Disabilities Education Improvement Act**. 108–446—DEC. 3, 2004. Disponível em: Public Law 108-446 (copyright.gov)

PUCPR. Notícias. Destaque. **Campanha da Inclusão PUCPR:** Acolher, Cuidar & Incluir. 11/Abril/2023. Disponível em: Campanha da Inclusão PUCPR: Acolher, Cuidar & Incluir - PUCPR Acesso em 28/11/2024.

REIS, Grasiano Vieira. **PROAHS: protocolo de identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Mestrado Profissional em Ensino, Belém, 2024. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744339 NOVA VERSÃO FINAL PROTOTIPAGEM PROAHS (capes.gov.br)

REIS, Joab Grana; GLAT, Rosana. Mapeamento e perfil de estudantes com deficiência em uma universidade pública no Estado do Amazonas. In: **ANAIS** do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/mapeamento-e-perfil-de-estudantes-com-deficiencia-em-uma-universidade-publica-no?lang=pt-br Acesso em: 28 Nov. 2024.

REIS, M. X. DOS.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M.. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 111–130, abr. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100006 Acesso em 06/11/2024.

REIS, Matheus dos Santos; ALMEIDA, A. S.; SOUZA, F. dos S.; DIAS, V. B.. A formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva: caminhos já percorridos nas pesquisas. **Educ. Teoria Prática**, v. 34, n. 67, Rio Claro p. e11[2024]. Epub 05-Set-2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062024000100109&lng=pt&nrm=iso Acesso em 08 out. 2024.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 246–279. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015

RETINA CAMPOS. Tecnologias assistivas para PCD visual e surdocego. Retina Campos, [s.d.]. Disponível em: https://retinacampos.org.br/tecnologias-assistivas-para-pcd-visual-e-surdocego/. Acesso em: 23/07/2024.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais:** obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579 Acesso em 05/11/2024. Acesso em 08 out. 2024.

RIBEIRO, K.; FREITAS, M. C. de.; AUSEC, I. C. de O. Monitoria em Educação Especial como uma possibilidade de Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 476–498, 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29533. Acesso em: 15 nov. 2024.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado da. **A atualização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva: entre disputas e consensos**. In: Anais do XV Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica / VIII Congresso Fluminense de Pós-graduação, 2023, Campos dos Goytacazes. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2023/trabalhos/a-atualizacao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva?lang=pt-br Acesso em: 12/06/2024.

RIBEIRO, Nelson D'Angelo. **Inclusão no Ensino Superior: acessibilidade do aluno com deficiência visual na PUC - São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/29595 Acesso em: 20/04/2024.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela; DIAS, Viviane Borges; SIQUEIRA, Maxwel. Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: indícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 19, 225-250, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4935/9958 Acesso em 9 Out. 2024.

RODRIGUES DA SILVA, C. B.. Ações Afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. **Revista de Políticas Públicas**, 14(1), 2010. 67-76. Disponível em: Redalyc.AÇÕES AFIRMATIVAS: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades Acesso em: 03/10/2024.

RODRIGUES, J. M. C.; RODRIGUES, S. C.; TAVARES, A. da S. Ambiente escolar: Lutas e desafios no processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 15, n. 00, p. e022013, 2022. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1171

RODRIGUES, M. V. et al. A docência no ensino superior: realidade e desafios. **Revista FT**, [s. l.], vol. 27, 07/01/2024. Disponível em: A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REALIDADE E DESAFIOS – ISSN 1678-0817 Qualis B2
Acesso em: 4 out. 2024.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V.. Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311–1326, 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15058. Acesso em: 5 nov. 2024.

RODRIGUES, P. A. A.. A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 1449-1458, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/6198/619866756017/619866756017.pdf. Acesso em: 03/10/2024

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 11, n. 22, p. 79–94, 2019. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/246. Acesso em: 21 out. 2024.

ROSA, C. M.; VIÇOSA, C. S. C. L.; FOLMER, V.; SALGUEIRO, A. C. F. Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 33, p. e20/ 1–22, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41129 Acesso em: 31 out. 2024.

ROSA, J. G. L. DA .; LIMA, L. L.. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270026, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026. Acesso em 12/06/2024.

ROSALEN, Patrícia Cristina. **Educação especial no ensino superior**: potencialidades e desafios na construção de uma educação inclusiva. Tese. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Biociências – Rio Claro- SP, 2024. Disponível em: content Acesso em: 31 out. 2024.

ROSSI, Kátia Biff. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes.** 2020. 83 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5298 Acesso em: 20/04/2024.
TEDE: Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes (unioeste.br)

RUIZ, Letícia Coelho. Atendimento educacional especializado na universidade: políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. 138 f. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/5554 Acesso em: 20/04/2024.

SALES, J. F. Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade Federal do ***Ceará.*** [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/58078 Acesso em: 20/04/2024.

SALES, J. F.; VIANA, T. V. A inclusão de autistas no ensino superior: direito, acessibilidade e avaliação. **REVISTA INTERSABERES**, v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1868 Acesso em: 31 jul. 2024.

SANTANA, Beatriz; RAUCCI, Paulo Cesar; CAROLINO, Mariane Paes. A inclusão no ensino superior. **Revista Científica de Ciências Aplicadas da FAIP**, v. 9, n. 16, p. p. 1-11, 2022. Disponível em: https://faip.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Hoh5VREVQOQtTiI_2023-4-4-19-19-23.pdf. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS SOUZA, Francisnaide dos; SANTOS REIS, Matheus dos; ALMEIDA, Alex Souza; BORGES DIAS, Viviane. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE REVISÃO. **Revista Prática Docente**, [*s. l.*], v. 7, n. 1, p. e020, 2022. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/270. Acesso em: 21 out. 2024.

SANTOS, C. N. DOS; GOMES, A. F. Desafios enfrentados por alunos com deficiência, professores e intérpretes: um estudo na UESB, campus Vitória da Conquista. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 7, n. 15, p. 251-272, 24 nov. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10167 Acesso em: 20/04/2024.

SANTOS, F. P.; AMARAL, P.; LUZ, L.. Expansão do ensino superior e a distribuição regional das universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 25, p. e202317, 2023. Disponível em: SciELO - Brazil - Expansão do ensino superior e a distribuição regional das universidades brasileiras Expansão do ensino superior e a distribuição regional das universidades brasileiras Acesso em: 21 out. 2024.

SANTOS, G. C. S.; NETA, A. de S. O. .; ANACHE, A. A. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, *[S. l.]*, v. 28, n. 62, p. 11–34, 2023. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1759 Acesso em 12/06/2024.

SANTOS, M.; CARRAMILLO-GOING. Transtorno do espectro do autismo: formação docente e práticas inclusivas no contexto escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, *[S. l.]*, v. 15, n. 39, p. 595–613, 2023. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1434 Acesso em: 21 out. 2024.

SANTOS, N. G. d. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil:** A manutenção dos serviços segregados na Educação Especial. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024. Disponível em: https://repositorio.uel.br/handle/123456789/15633 Acesso em: 03/10/2024.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; VASCONCELOS, Ana Cláudia da Silva; CORRÊA, Angélica Rodrigues; DA SILVA, Claudia Kreuzberg; TOMAZ, Ilça Daniela Monteiro; LÔBO, Ítalo Martins. A importância da formação continuada do professor educador no contexto educacional inclusivo. **Ciências Humanas**, v. 28, n. 135, jun. 2024. Disponível em: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EDUCADOR NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO – ISSN 1678-0817 Qualis B2 Acesso em: 30 jun. 2024.

SCHMENGLER, A. R. **Altas habilidades/superdotação na educação superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul.** *[*Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Institucional da UFSM, 2022. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/26017 Acesso em: 30/04/2024.

SCHMENGLER, Angélica Regina; MEDEIROS, Ronise Venturini; MACHADO, Jones Carlos Plate. As Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior: reconhecimento e aprendizagem. In: ADAIME, M. B. et al. (Orgs.) **Promoção da Aprendizagem e Tecnologias Educacionais**: aprendizagem no ensino superior, acessibilidade e ações afirmativas. Santa Maria, RS: Facos-UFSM, 2019. Disponível em: 2021pack0005.pdf (precog.com.br)

SCHMIT, M. R.; ROMANINI, M.. Percepções de docentes do ensino superior sobre a inclusão de acadêmicos com deficiência. **APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, (23), 133-152, 2020.

Disponível em: https://doi.org/10.22481/aprender.v0i23.7324 Acesso em: 03/10/2024.

SCHMITT, Mircéia Rosecler; ROMANINI, Moises. Percepções de docentes do ensino superior sobre a inclusão de acadêmicos com deficiência. **Aprender** (Vitória da Conquista). Vitória da Conquista, BA. Vol. 14, n.23 (jan./jun.) 2020, p. 133-152. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/218500 Acesso em: 30/04/2024.

SHAH HR, SAGAR JKV, SOMAIYA MP, NAGPAL JK. Clinical Practice Guidelines on Assessment and Management of Specific Learning Disorders. **Indian J Psychiatry.** 2019 Jan;61(Suppl 2):211-225. Disponível em: Clinical Practice Guidelines on Assessment and Management of Specific Learning Disorders - PMC (nih.gov)

SHIBUTA, Vallery; FAVARO DA COSTA, Igor; PIMENTEL DOS SANTOS, Fernanda. Inclusão do autista no ensino superior público. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 7, n. 2, p. 1–11, 2021. Disponível em: https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/743 Acesso em: 30/04/2024.

SHORE, B. Context Matters in Gifted Education. **Education Sciences**. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci11080424

SILVA NETO, Murillo da. Eu falo, mas quem me vê? Um estudo de caso sobre as condições de acesso e permanência da pessoa surda no ensino superior federal. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37512 Acesso em: 30/04/2024.

SILVA, Arlindo, et al. Entrelançando saberes: a interdisciplinaridade como base para a educação e formação. **Revista Fórum de Educação, Cultura e Política**, Vol. 28 – Ed. 133/abr./2024. 24/04/2024. Disponível em: Disponível em: https://revistaft.com.br/entrelacando-saberes-a-interdisciplinaridade-como-base-para-a-educacao-e-formacao/. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVA, Elza Maria do Socorro da. **Inclusão e exclusão na organização das representações sociais dos professores do ensino**

superior. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. 168 f. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4976 Acesso em: 03/10/2024.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Um panorama das ações afirmativas em Universidades Federais do sudeste brasileiro. **Cad. Pesqui.,** São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184- 206, set., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TLV7WYkQqMTSNW3PKNr68rJ/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 13/06/2024

SILVA, J. C.; Pimentel, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional,** 29, e2904, 2021. 1-18. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoar2193 Acesso em: 20/04/2024.

SILVA, Lidiane Aparecida Araujo da. **Trajetórias de escolarização de universitários com deficiência e a lei de cotas.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, **2022c**. Disponível em: content (unifesp.br) Acesso em: 30/04/2024.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E.. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293–308, abr. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010 Acesso em: 03/10/2024.

SILVA, S. C. DA . **et al..** Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 24, p. e217618, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618

SILVA, Vanessa Caroline. **O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, **2020a.** 235 f. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/69805 Acesso em: 30/04/2024.

SIQUEIRA, I.; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

65382010000100010&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-65382010000100010 Acesso em: 13 nov. 2024.

SKLIAR, C. Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 4a ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, B. DOS S.; RIBEIRO, I. P.. A influência do capacitismo no Decreto n° 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e257304, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257304por Acesso em 28/11/2024.

SOARES, D., FRANCO, A., ROCHA, M.; DIAS, P. Do birds of a feather flock together? Lessons from an interdisciplinary and interinstitutional community-development approach to faculty development. **International Journal for Academic Development**, 29(2), 205–218, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2355527 Acesso em 28/11/2024.

SOUSA, Maria Célia Monteiro de; GOULARTE, Daniela Dagostim; MARASKIM, Marilei Kuhn; SILVA, Eliane Costa Cardoso da; SILVA, Odelio Cardoso da; SILVA, Adrailton Oliveira; SANTOS, Leidiane Aparecida dos; GUIMARÃES, Ueudison Alves. A integração de educação inclusiva na formação de professores. **Revista FT Ciências Humanas, Educação**. Vol. 28 – Edição 139/Out/ 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-integracao-de-educacao-inclusiva-na-formacao-de-professores/. Acesso em: 5 nov. 2024.

SOUSA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.3, n.9, p. 121-140, set./dez. 2018. Disponível em: Vista do A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem (uece.br)

SOUZA, Luciane Sena da Cunha; PINHO, Maria José de. Formação continuada docente a partir da interdisciplinaridade: contribuições de um novo pensar. **Humanidades e Inovação**, v. 10 n. 6, 2023. Disponível em: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE UM NOVO PENSAR | Humanidades & Inovação Acesso em: 03 out. 2024.

SOUZA, Paulo R. de. As desigualdades étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas: as cotas raciais para o acesso ao ensino superior como um instrumento de justiça social. **Revista Acadêmica Online.** 2023. Disponível em: https://doi.org/10.36238/2359-5787.2023.020

SOUZA, S. C. **Formação do professor e inclusão educacional no ensino superior**. Tese (Doutorado) - Mackenzie, Adelpha Repositório Institucional, 2020. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28564. Acesso em: 03 out. 2024.

SVENDBY, Rannveig Beito. Inclusive Teaching in Higher Education: Challenges of Diversity in Learning Situations from the Lecturer Perspective. **Journal: Soc. Sci.,** 2024 Volume: 13 Number: 140. Disponível em: https://www.mdpi.com/2076-0760/13/3/140 Acesso em: 23 out. 2024.

TAVARES, Aureliana Silva; TOLÊDO, Ringson Gray Monteiro de; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. A formação docente como resistência ao direito da educação democrática brasileira. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 9, n. 3, p. 43–51, 2022. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/8488/4942

TEIXEIRA, Letícia Oliveira; GUIMARÃES, Beatriz de Araujo; PEREIRA, Rosamaria Reo; FACIOLA, Rosana Assef. Inclusão no Ensino Superior: Percepções de docentes de uma universidade pública da região norte do Brasil**. Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, e9510816843, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16843 Acesso em: 23 out. 2024.

TOLEDO, Ringson Monteiro; SILVA TAVARES, Aureliana; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Das leis inclusivas às práticas sociais no âmbito de uma sociedade para todos. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 596–607, 2021. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/7636

TOMELIN K.N.; Dias A.P.; SANCHEZ C.N.; PERES J.. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: 11.pdf Acesso em: 06 nov. 2024.

TORRES, Michele Gonçalves Romcy. A presença de estudantes com deficiência física e visual no curso de educação física da Universidade Federal do Ceará: questões (im)postas à avaliação da aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. 206 f. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/53699 Acesso em: 30/04/2024.

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Thirty-five Years of Progress in Educating Children With Disabilities Through IDEA, Washington, D.C., 2010. Disponível em: Wayback Machine (archive.org)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **About Us - Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS)**. Disponível em: https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/aboutus.html. Acesso em: 08/07/2024. OSERS: About OSERS (ed.gov)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSEP)**. Disponível em: https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/osep/index.html. Acesso em: 08/07/2024. Office of Special Education Programs (OSEP) - Home Page).

UFPA. Universidade Federal do Pará. **Guia para Monitor de aluno PCD.** Belém: UFPA, 2018. Disponível em: guia.pdf Acesso em: 03 nov. 2024.

ULSENHEIMER**,** Wony Fruhauf; SILVA, Marlenildes Lima da. Capítulo 2. Formação Docente: Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior. p.26 – 38. In: DUARTE, Ana Estela Brandão; MUNHOZ**,** Diogo Janes; ULSENHEIMER, Wony Fruhauf (Organizadores). **Inclusão**: **fácil acesso à difícil permanência.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 156p. Disponível em: ebookinclusc3a30-1.pdf Acesso em: 03 nov. 2024.

UNCRPD. **TOOLKIT on DISABILITY AFRICA.** INTRODUCING THE UNITED NATIONS CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES. Division for Social Policy Development (DSPD) Department of Economic and Social Affairs (DESA), 2017. Disponível em: (mod_1.indd (un.org) ou

https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

UNESCO. **Declaração de Incheon Educação 2030**: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Fórum Mundial de Educação de 2015, Incheon, Coreia do Sul, 2015. Disponível em: <Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos - UNESCO Digital Library >. Acesso em: 29/04/2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em: http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Declaracao%20de%20Salamanca.pdf Acesso em: 01 dez. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990, 8p. Disponível em: ue000108.pdf Acesso em: 01 dez. 2024.

UNICEF. **Global report on children with developmental disabilities.World Health Organization and the United Nations Children's Fund**, 2023. Disponível em: Global-report-on-children-with-developmental-disabilities-2023.pdf (unicef.org)

UNIVERSITY of New South Wales. **Neglecting gifted students in education has costs for all Australians**. 2023. Disponível em: https://www.unsw.edu.au/newsroom/news/2023/05/neglecting-gifted-students-in-education-has-costs-for-all-australians. Acesso em: 21 out. 2024.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254 Acesso em: 29/04/2024.

VIEIRA, G.C.; DE CARVALHO, P.S.; RABELO, L.C.. Políticas públicas: a importância do programa de discente apoiador para inclusão acadêmica e a acessibilidade na Unifesspa. **Seminário de Projetos de Ensino**, 2 (1), 2017. Disponível em:

POLÍTICAS PÚBLICAS: A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE DISCENTE APOIADOR PARA INCLUSÃO ACADÊMICA E A ACESSIBILIDADE NA UNIFESSPA | Seminário de Projetos de Ensino (ISSN: 2674-8134) Acesso em: 21 out. 2024.

VIEIRA, Guilherme Cezar Sousa; SANTIAGO, Taise Regina Cardoso; MELO, Arlen Maia de. Desafios e dificuldades docente frente à inclusão no ensino superior: compreensões sobre a prática pedagógica no curso de geografia de uma universidade pública no Estado do Pará. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)** 35, no. 2, 265-274, 2022. Disponível em: 1640 Acesso em: 21 out. 2024.

VIEIRA, Tayna da Silva. **A inclusão de estudantes surdos nas aulas de Matemática do Ensino Superior.** 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6635 Acesso em: 30/04/2024.

VIZIM, Marli e SACALOSKI, Marisa. Acessibilidade para estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: orientações para o ensino superior. **Coleção área do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Portal da Acessibilidade: UNIFESP, Volume 1 – 1ª edição, 2020. Disponível em: Ebook-Colecao-TDAH_01-2020.pdf (unifesp.br)

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062017-112304/publico/DALVA_ROSA_WATANABE_rev.pdf

WELTER, C. V. N.; BICHUETI, R. S.; SAUSEN, J. F. C. L.; BAGGIO, D. K. Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? Uma discussão acerca das políticas de formação de professores para o ensino superior de administração no Brasil. **Revista Administração em Diálogo**, 23(3), p.77-95, 2021. Disponível em: Como se forma um docente universitário para o ensino da administração? | Revista Administração em Diálogo - RAD Acesso em: 20 nov. 2024.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas**: mitos e realidades.

Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

XAVIER, A. R. C.; CUNHA, M. I. da; ROVERI, C. D.; SILVA, D. J. P. da; SANCINETTI, G. P. Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente: uma experiência com professores do ensino superior, a partir da pesquisa sobre a própria prática. **Educação**, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e71/1–23, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/75401. Acesso em: 22 out. 2024.

ZEGEYE, T. The Perception of Readiness for Implementing Inclusive Education among Primary School Subject Teachers: Implications for Teacher Education in Ethiopia**.** ***International Journal of Special Education,*** *37*(2), 82–91. Disponível em: https://doi.org/10.52291/ijse.2022.37.42

Disponível em: The Perception of Readiness for Implementing Inclusive Education among Primary School Subject Teachers: Implications for Teacher Education in Ethiopia | International Journal of Special Education

ZHANG, D.; et al. University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. **Remedial and Special Education**, v. 31, n. 4, p. 276-286, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0741932509338348 Acesso em: 24 out. 2024.

www.editora**oiticica**.com.br | @editora**oiticica**
(83) 9 9943 2700